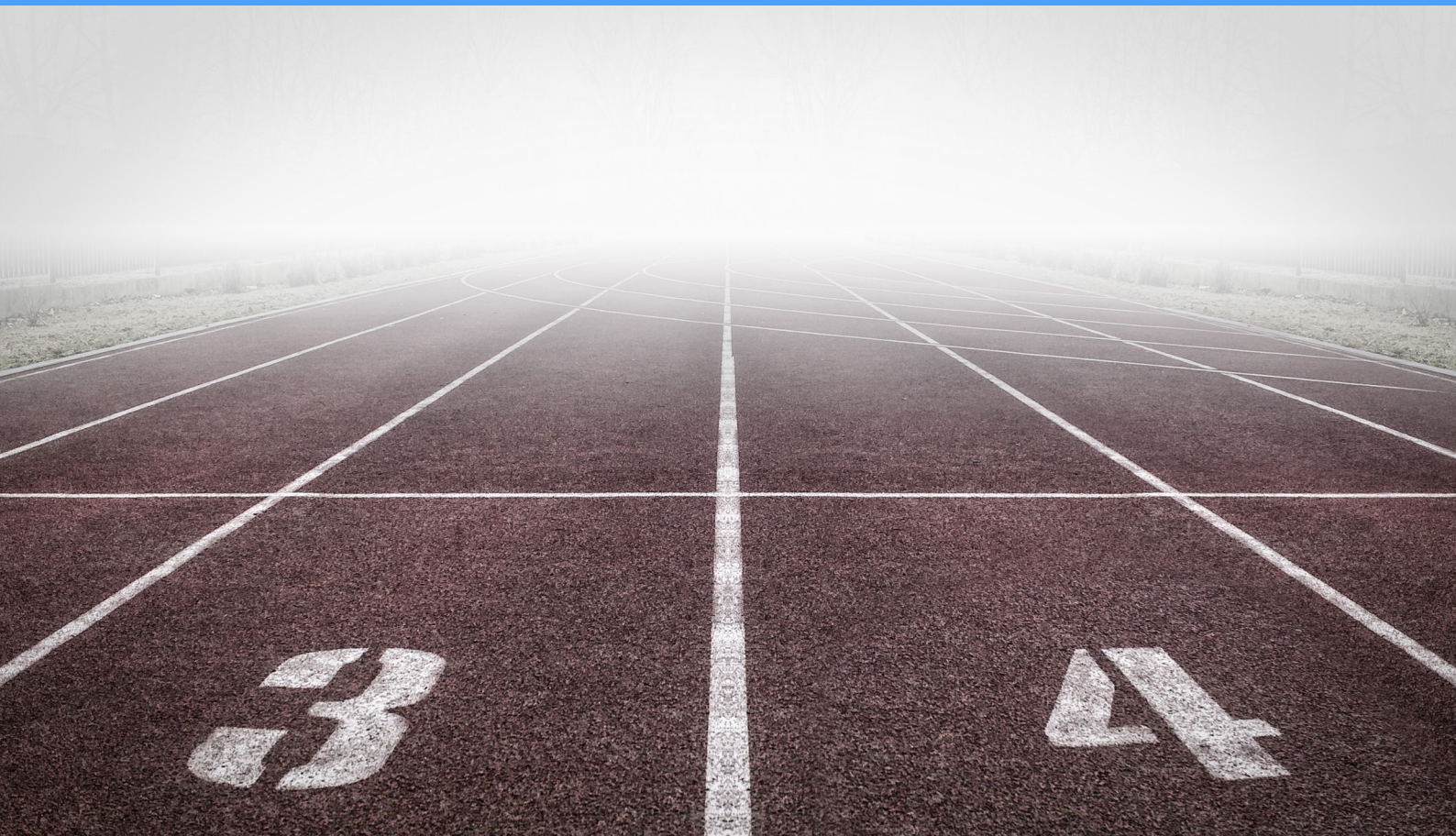


Edgar Dorn

Interkulturelle Kompetenz im Schulsport

Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld
von bildungspolitischen Erwartungen und schulischer Realität



Hildesheimer Beiträge zur Sportwissenschaft, Band 3

hrsg. von Peter Peter Frei und Thomas Heinen

Edgar Dorn

Interkulturelle Kompetenz im Schulsport

**Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld
von bildungspolitischen Erwartungen und schulischer Realität**

Impressum

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz «Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland» versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag-open-access

Erstausgabe Hildesheim 2016
Redaktion, Satz & Gestaltung: Jan Jäger
Titelbild: <https://pixabay.com/photo-1201014/> CC0 Public Domain

ISSN 2510-4896
ISBN-A 10.978.3934105/737

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Rahmung	3
2.1 Historische Synopse der Migrationsbewegungen nach Deutschland	3
2.2 Definition von Migration(-shintergrund)	5
2.3 Erklärungsansätze für die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich	6
2.3.1 Die humankapitalistische Erklärung	7
2.3.2 Die Theorie der institutionellen Diskriminierung	10
2.4 Bildungspolitische Forderungen – Ein Überblick	12
2.5 Zum Begriff der interkulturellen Kompetenz	14
2.6 Integrationspotenziale von (Schul-)Sport – Revisited	16
2.6.1 Die gesellschaftsorientierte Position: Integration durch Sport	17
2.6.2 Interkulturelle Bewegungserziehung	19
2.6.3 Phänomenorientierter Ansatz: Integration im Sport	21
2.7 Ein Modell interkultureller Lehrkompetenz im Schulsport	24
2.8 Zum aktuellen Forschungsstand	26
2.9 Zwischenbetrachtung	29
3. Methodologie	31
3.1 Erhebung der Daten	31
3.1.1 Das biographisch-narrative Interview	31
3.1.2 Das Interviewsetting	32
3.2 Auswertung der Daten mit der Grounded Theory	33
4. Empirischer Teil	35
4.1 Biographisches Fallporträt – Yusuf Al Bouarabi	35
4.1.1 Interviewsetting	35
4.1.2 Biographische Skizze	35
4.1.3 Falldarstellung – Yusuf Al Bouarabi	36
4.1.4 Analytische Abstraktion	46
4.2 Biographisches Fallporträt – Hatice Özcan	47
4.2.1 Interviewsetting	47
4.2.2 Biographische Skizze	48
4.2.4 Analytische Abstraktion	58
5. Fazit und sportpädagogischer Ausblick	60

Literaturverzeichnis	63
Anhang	67
Transkriptionsnotation	67

1. Einleitung

Nimmt man aktuelle gesellschaftliche Strukturen der Postmoderne näher in den Blick, so offenbart sich eine zunehmende kulturelle Heterogenität, die sich durch sprachliche, ethnische und eben kulturelle Differenzen auszeichnet. Sie ist als Folge von Migrationsbewegungen zu sehen, die historisch weit zurückreichen jedoch längst nicht abgeschlossen scheinen. In früheren Zeiten und auch heutzutage sind es soziale, politische und ökonomische internationale Unterschiede, die Menschen dazu veranlassen sich Migrationsbewegungen anzuschließen (vgl. Grimminger, 2009, S. 6). Die einzelnen Gründe für die Aus- bzw. Einwanderung dieser Menschen sind vielfältig, genauso wie die individuellen Voraussetzungen und die strukturellen Herausforderungen, die sich für die Einwanderer und die Gesellschaft ergeben. Migration ist dabei nicht nur ein Phänomen, das westliche Industrienationen betrifft. Vielmehr sind Migrationsbewegungen von globaler Reichweite zu beobachten, die durch eine generell erhöhte Mobilität der Menschen an Geschwindigkeit zunehmen. Obwohl in Deutschland lange Zeit Uneinigkeit bestand, ob es nun als Einwanderungsland anzusehen ist oder nicht, so ist doch eine wachsende kulturelle Vielfalt innerhalb der Staatsgrenzen der Bundesrepublik zu beobachten, die sich auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Teilbereiche auswirkt. Keiner dieser Teilbereiche wird allerdings so kontrovers diskutiert, wie der des Bildungssektors, der auch als *Spiegel der Gesellschaft* exponiert wird (vgl. Rendtorff, 2008, S. 13). Der mitunter hohe Anteil an *Schüler/innen mit Migrationshintergrund* an deutschen Schulen und die vermeintlichen Probleme, die sich daraus ergeben, stoßen mittlerweile auf ein großes öffentliches Interesse. Auch die Wissenschaft hat sich mit zahlreichen Publikationen den spätestens seit PISA (2000) bestehenden Vorwürfen gewidmet, das deutsche Schulsystem würde der kulturellen Vielfalt seiner Schülerschaft nicht gerecht werden und an wichtigen Schnittstellen des Bildungsweges vorurteilsbehaftet selektieren. Ein oft angeführtes und beinahe inflationär gebrauchtes Schlagwort innerhalb dieses Diskurses ist die *Interkulturelle Kompetenz*. Neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag sollen Lehrkräfte im Rahmen der interkulturellen Kompetenzentwicklung verstärkt ihren Integrationsauftrag wahrnehmen, um Chancengleichheit unter den Schüler/innen zu gewährleisten; unabhängig von deren kulturellen und sozialen Wurzeln. Die Wahrung dieser Chancengleichheit scheint den Lehrkräften jedoch noch immer schwer zu fallen. Schüler/innen mit Migrationshintergrund weisen überproportional häufig Schwierigkeiten im Unterricht auf, was durch die selektive Funktion von Schule oftmals zu geringem Bildungserfolg und in der Folge auch zu sozialem Abstieg führen kann. Besondere Brisanz erhält diese Entwicklung, wenn die Zusammensetzung von Lerngruppen an deutschen Schulen näher betrachtet wird. Es fällt auf, dass sich der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund regional unterschiedlich, insgesamt jedoch auf einem hohen Niveau befindet. Im Jahre 2011 lag der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei rund einem Drittel oder 34,9%; Tendenz steigend (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2011, S. 1). Ein gänzlich anderes Bild zeigt sich hingegen in den Lehrerzimmern deutscher Schulen. Aktuell wird davon ausgegangen, dass sich der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nur bei etwa 6% bewegt (vgl. Georgi, 2011, S. 13). Bildungspolitische Akteure haben dieses Missverhältnis aufgegriffen und daraus Forderungen nach einer sukzessiven Erhöhung des Anteils an Lehrkräften mit Migrationshintergrund abgeleitet. Getragen werden diese Forderungen von der Annahme, dass Lehrer/innen mit Migrationshintergrund durch ihre eigenen biographischen Erfahrungen ein interkulturelles Verständnis mit sich bringen, das sie in einer Art *Vermittler-* bzw. *Vorbildfunktion* dazu befähigt kulturell diskriminierende Mechanismen im schulischen Kontext abzubauen und die Chancengleichheit unter den Schüler/innen zu erhöhen. Doch empirisch sind diese Annahmen bislang kaum abgesichert und zeigen sich insgesamt als wenig fachspezifisch. Zudem offenbart sich, dass auch das zugrundeliegende Konstrukt der interkulturellen Kompetenz auf einem wackligen empirischen Fundament steht. Es scheint Uneinigkeit zu herrschen, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist und wie diese im Rahmen von Schule wirken kann. Zweifellos befindet sich die interkulturelle Schulentwicklung in Deutschland noch in den Kinderschuhen, obwohl die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zunehmend ein tragfähiges Konzept zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule forcieren.

Die vorliegende Arbeit versucht daher einen empirischen Beitrag in der ambivalenten Diskussion um interkulturelle Kompetenz in der Schule zu leisten und im Zuge dessen besonders die Rolle von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu beleuchten. Die relativ neuen Forschungsbemühungen um diese exklusive Lehrerklientel sollen dabei um eine fachspezifische Perspektive erweitert werden, indem erstmals auch der *Schulsport* in den Diskurs eingebracht wird. Denn gerade der Sport bietet *vermeintlich* vielfältige Möglichkeiten eine integrative Wirkung zu entfalten, die als weitere Bildungsanlässe genutzt werden könnten. Anknüpfend an bildungspolitische Forderungen zur Erhöhung der Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund und die antizipierten ethnisch-integrativen Wirkungen des Sports an sich, kann somit davon ausgegangen werden, dass gerade *Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund* in doppelter Weise den bestehenden Schieflagen im Bildungssystem begegnen können. Doch treffen diese Annahmen zu? Wie nehmen Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre schulische Rolle bzw. ihre schulische Realität wahr? Sind sie sich den bestehenden bildungspolitischen Forderungen bewusst und wenn ja, wie versuchen sie diese im schulsportlichen Alltag umzusetzen? Diesen Fragen soll in der folgenden Arbeit begegnet werden.

Über einen qualitativ angelegten empirischen Zugang werden die Arbeitsweisen von Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund näher in den Blick genommen. Ziel ist es mittels biographisch-narrativer Interviews die Innenansicht dieser bildungspolitisch ernannten Hoffnungsträger zu erheben und somit neue Erkenntnisse zu gewinnen, inwieweit interkulturelle Kompetenzen tatsächlich vorhanden sind und ob diese erfolgreich in der Schule bzw. im Schulsport umgesetzt werden können. Um diese Forschungsfrage(n) wissenschaftlich fundiert bearbeiten zu können, ist die Ausarbeitung zweiteilig aufgebaut. Zunächst wird im ersten Teil der Arbeit eine theoretische Rahmung vorgenommen, die eine Art Hintergrundfolie für die Auseinandersetzung mit den empirischen Daten bildet. Daran schließt sich die theoriegeleitete Auswertung des empirischen Materials an.

Im Zuge der theoretischen Rahmung sollen zuerst historische Hintergründe zu Migrationsbewegungen offengelegt und der Begriff Migration(-shintergrund) etymologisch begründbar definiert werden. Daraus ergeben sich Fragen nach aktuellen Benachteiligungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, die einem Klärungsversuch unterzogen werden sollen. Anschließend werden bildungspolitische Forderungen nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund genauer expliziert und die damit verbundene Hoffnung einer erhöhten interkulturellen Kompetenz kritisch hinterfragt. Dazu ist es notwendig den Begriff der interkulturellen Kompetenz wissenschaftssystematisch einzuordnen und den Versuch zu wagen eine arbeitsfähige Definition abzuleiten. Daran anschließend wird die sportwissenschaftliche Perspektive in den Diskurs eingebracht. Erklärtes Ziel ist es die Chancen interkulturellen Lernens im Schulsport zu identifizieren und die Grenzen dieser Bemühungen aufzuzeigen. Da die vorliegende Arbeit eine fundamentale Forschungslücke penetriert, soll abschließend kurz der Forschungsstand zum Untersuchungsfeld der Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund dargelegt werden, bevor das eigene methodologische Vorgehen näher erläutert wird.

Der zweite Abschnitt bildet gleichsam den Kern der Ausarbeitung. Hierbei werden zwei biographisch-narrative Interviews mit Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund analysiert und theoriegeleitet ausgewertet. Die Zusammenführung der Ergebnisse in einem abschließenden Fazit versucht neue Erkenntnisse zu den forschungsleitenden Fragen zu generieren; sprich: Wie konstruieren Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre schulische Realität und inwieweit entspricht diese Realität den bildungspolitischen Annahmen einer erhöhten interkulturellen Kompetenz?

2. Theoretische Rahmung

Wie bereits einleitend erwähnt, wird im ersten Abschnitt der Arbeit ein theoretischer Rahmen erarbeitet, der das Fundament für die Analyse der empirischen Daten bildet. Dieser Rahmen beginnt mit einer historischen Synopse der Migrationsbewegungen nach Deutschland und versucht das Verständnis für den Migrationsdiskurs allgemein zu schärfen.

2.1 Historische Synopse der Migrationsbewegungen nach Deutschland

Deutschland – ein Einwanderungsland? In vielen Köpfen ist der Gedanke, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, noch nicht angekommen. Dies ist womöglich das Resultat einer mehr als 50-jährigen Migrationspolitik, die genau das postulierte: *Deutschland ist kein Einwanderungsland!* (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2005, S. 1). Doch nimmt man die Geschichte der Migration nach Deutschland näher in den Blick lässt sich feststellen, dass Deutschland sehr wohl als Einwanderungsland bezeichnet werden kann und das nicht erst seit Ende des zweiten Weltkriegs.

Obwohl in der Geschichte Deutschlands sehr wohl auch Phasen existieren, die durch eine massive Auswanderung aus dem deutschsprachigen Raum (zum Beispiel motiviert durch in Aussicht gestellte Privilegien der russischen Zarin Katharina II.) gekennzeichnet waren «so kommt Deutschland über Jahrhunderte aufgrund seiner geografischen Lage inmitten Europas eher die Rolle eines Durchgangs- und Einwanderungslandes zu» (Meinhardt, 2006, S. 29). Zu einem Einwanderungsland wurde Deutschland dabei schon zu Beginn der aktuellen Zeitrechnung, da etwa Römer, Franzosen, Iren und weitere Bevölkerungsgruppen aufgrund diverser kriegerischer Auseinandersetzungen Land im deutschsprachigen Raum für sich beanspruchten. Transit- oder Durchwanderungsland wurde Deutschland zum Beispiel zu Beginn der 1890er Jahre «als fünf Millionen Auswander/innen aus Russland und Österreich-Ungarn» (Meinhardt, 2006, S. 29) sich über Bremen und Hamburg nach Übersee auf den Weg machten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass so etwas wie ein homogenes *Deutsches Volk* nie bestanden hat. Vielmehr sind bereits die Wurzeln Deutschlands, nach unserem heutigen Verständnis, durch Völkerwanderungen und kulturellen Austausch entstanden. Als besonders bedeutsame Station dieser Entwicklung lässt sich zuerst die Einwanderung der französischen Hugenotten nach Deutschland festhalten (vgl. ebd., S. 29). Diese ist insofern bedeutsam, als dass die Einwanderung der Hugenotten die einzige ist, die durch Privilegien motiviert wurde. Denn Hugenotten, protestantische Glaubensflüchtlinge aus Frankreich, galten damals als die «merkantile, wissenschaftliche, künstlerische und militärische Elite ihrer Zeit» (ebd., S. 30). Offerierte Privilegien, wie freie Religionsausübung, freie Wahl des Wohnsitzes und des Berufs, zeigten die erhoffte Wirkung und führten zu einer Besiedlung von ca. 20.000 Hugenotten vornehmlich im heutigen Brandenburg und Berlin. Das durch den Dreißigjährigen Krieg stark zerstörte Land profitierte in hohem Maße von der Besiedelung der französischen Flüchtlinge, die durch regen Warenaustausch und die Gründung zahlreicher Manufakturen den Wiederaufbau katalysierten (vgl. ebd., S. 30).

Die zweite bedeutende Einwanderungsbewegung nach Deutschland wurde durch die Gründung des Deutschen Reichs im Jahre 1871 ausgelöst, welche gleichsam den Zeitpunkt markiert, in dem Deutschland zu einem *Importland an Arbeitskräften* wurde (vgl. ebd., S. 31). Durch Neuerungen, zum Beispiel in der Stahlindustrie, entstand ein stark erweitertes Produktionspotenzial, das durch deutsche Arbeitskräfte allein nicht realisiert werden konnte. So wurden im 19. Jahrhundert sogenannte *Arbeitsmigranten* zumeist aus Polen für die deutsche Industrie rekrutiert, die im weiteren Verlauf der Geschichte zu großen Teilen gewaltsam festgehalten und zu Beginn des Dritten Reichs unter den Nationalsozialisten zur Zwangsarbeit getrieben wurden (vgl. ebd., S. 33). Nach dem zweiten Weltkrieg war es schließlich der Wiederaufbau des zerstörten Deutschlands und die unausgewogene Altersstruktur der Bevölkerung in Folge der vielen Kriegstoten, die die Entwicklung hin zu einer Bundesrepublik, die massiv Arbeitskräfte aus dem Ausland anwarb, forcierte (vgl. ebd., S. 34). «Wie andere europäische Industriestaaten rekrutierte auch die Bundesregierung in dieser Situation Arbeitskräfte aus den damaligen Armenkammern Europas, den mediterranen Ländern» (ebd., S. 34). Infolgedessen strömten von den 1960er bis in die

1970er Jahre ca. 14 Millionen Menschen aus der Türkei, Marokko, Tunesien, Italien und weiteren Mittelmeerländern nach Deutschland. In dieser Zeit galt für die Einwanderer aus dem Mittelmeerraum das sogenannte *Rotationsprinzip*. Die Gastarbeiter sollten nach einem temporären Arbeitsaufenthalt wieder in ihr Heimatland zurückkehren und somit hauptsächlich eine ökonomische «Ersatz-, Erweiterungs- und Pufferfunktion» (Bundeszentrale für politische Bildung, 2005, S. 1) übernehmen. Allgemeiner Einschätzungen nach, wäre ohne die gezielte Zuwanderung der Gastarbeiter das *Deutsche Wirtschaftswunder* in einer derart kurzen Zeit nicht realisierbar gewesen. Gleichsam zeigte sich jedoch, dass das zugrundeliegende Rotationsprinzip nicht funktionierte und sich die Aufenthaltsdauer von Gastarbeitern sukzessive erhöhte. Eingeleitet durch wirtschaftliche Rezession und den Ölpreisschock von 1973, kehrte sich der vorerst positive Grundtenor der deutschen Bevölkerung zum Thema Migration zusehends um, was durch den im selben Jahr erlassenen *Anwerbestopp* verdeutlicht werden kann (vgl. Meinhardt, 2006, S. 36). Doch gerade der Anwerbestopp schlug als Strategie der Bundesregierung zur Reduzierung der Ausländerzahlen fundamental fehl. Viele Familien holten auf Grund des erneuten Einreiseverbotes ihre Familien nach Deutschland und sorgten durch eine überdurchschnittliche Fertilität zu einer kontinuierlichen Steigerung der Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 37). Auch die stetig steigende Zahl an Asylbewerbern und Wirtschaftsflüchtlingen, die im öffentlichen und auch politischen Diskurs oft mit den Arbeitsmigranten synonym genannt wurden, und der weitere Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten, führten zu einer wachsenden aversiven öffentlichen Haltung gegenüber Einwanderern. Und obwohl die Einwanderungszahlen nach Deutschland historisch einen steten Zuwachs verzeichneten, versuchten Politiker bis zum Ende der 1990er Jahre den Unmut in der Bevölkerung durch ein vielzitiertes Dogma zu unterbinden: *Deutschland ist kein Einwanderungsland!* (vgl. ebd., S. 46).

Ein Paradigmenwechsel im politischen Diskurs um die Einwanderung nach Deutschland wurde erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch die Forderung des SPD-Politikers Gerhard Schröder eingeleitet, man solle verstärkt hochqualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland anwerben, um Deutschlands wirtschaftliche Vormachtstellung in Europa zu untermauern (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2005, S. 1). Damit einhergehend wurde eine gestaltende und begleitende Migrations- und Integrationspolitik angestrebt, die auf großes öffentliches Interesse stieß, versprach sie doch das *Ausländerproblem* zu entschärfen. Unter anderem wurde ein Punktesystem eingerichtet, das Einwanderung durch das Erheben von Sprachkenntnissen und Qualifikationsständen kanalisieren sollte (vgl. ebd., 2005, S. 1). Durch den demographischen Wandel, den Fachkräftemangel und das Ziel des jährlichen Wachstums der deutschen Volkswirtschaft, verschob sich die problematisierende Debatte um Einwanderung in letzter Zeit daher eher in eine innenpolitische Richtung. Während die Einwanderung von hochqualifizierten Facharbeitern allgemeinhin begrüßt wird, so fokussiert sich der kritische Diskurs vornehmlich auf den Islamismus und etwaige Gefahren, die von ihm ausgehen (vgl. Meinhardt, 2005, S. 50). Denn gerade die Nachkommen der zumeist geringqualifizierten Gastarbeiter der 1960er und 1970er Jahre aus der Türkei und anderen Mittelmeerländern zeigen vermehrt Probleme sich erfolgreich in die Gesellschaft einzufinden. Obwohl nun weitestgehend Konsens besteht, dass Deutschland als Einwanderungsland bezeichnet werden kann, ist bislang keine einheitliche politische Linie einer funktionierenden Integrationspolitik erkennbar. Die Einwanderungsdebatte ist daher weiterhin als fragil anzusehen, denn stereotype Denkmuster, die Anfang der 1990er Jahre in der pejorativen Diskussion über *Asylanten* ihren vorläufigen Höhepunkt erreichten, bergen sehr wohl die Gefahr eines Rückfalls, wie zum Beispiel an der Debatte um Thilo Sarrazins Buch *Deutschland schafft sich ab* (Sarrazin, 2010) erkennbar wird.

Dieser kurze geschichtliche Exkurs diene dazu, das allgemeine Verständnis um den Migrationsdiskurs zu schärfen. Dies erscheint wichtig, denn auch der Bereich der Schule ist durch die steigenden Zahlen der Menschen mit Migrationshintergrund und deren Nachkommen in den letzten Jahren einem Strukturwandel unterworfen. Ein Faktum, das sich dabei feststellen lässt, ist der empirisch belegbare geringe Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welcher einmal mehr die Integrationsdebatte in Deutschland verschärft hat. Doch wie lässt sich diese Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erklären? Welche Mechanismen wirken benachteiligend auf diese Schülergruppe und wie ist die aktuelle Forschungslage einzuschätzen? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Dazu ist es allerdings zunächst notwendig eine etymologisch begründbare Definition von *Migration* zu formulieren und herauszustellen, *welche Personengruppen* aktuell überhaupt zu den Menschen bzw. Schüler/innen *mit Migrationshintergrund* gezählt werden.

2.2 Definition von Migration(-shintergrund)

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel ersichtlich wurde, hat sich der Begriff der Migration im Laufe der Geschichte entwickelt. Migration ist damit kein neuzeitliches oder vorübergehendes Phänomen, sondern kann als der «Normalfall der Geschichte» (Huh, 2010, S. 32) benannt werden, welcher auch in Zukunft zu einer Pluralisierung der Gesellschaft beitragen wird. Grundlegend lässt sich Migration von dem lateinischen Wort *migratio* ableiten, was so viel bedeutet, wie (Aus-)Wanderung (vgl. Meinhardt, 2006, S. 25). Annette Treibel definiert Migration etwa als den «auf Dauer angelegte[n] [...] Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen» (Treibel, 1999, S. 21). Unterschieden werden kann dabei zwischen *Binnen-* und *Außenmigration*. Binnenmigration bezieht sich auf einen innerhalb der Staatsgrenzen verlaufenden Wohnortwechsel, während Außenmigration eine Wanderung über die Staatsgrenzen hinaus beschreibt. Beides kann aufgrund politischer, ökonomischer und ökologischer Faktoren oder auch durch Vertreibung motiviert sein. *Menschen, die wandern*, können allgemein also als *Migranten* bezeichnet werden (vgl. Meinhardt, 2006, S. 26).

Der Begriff der Migranten ist jedoch nicht synonym zu dem der Menschen mit Migrationshintergrund zu sehen. *Menschen mit Migrationshintergrund* sind:

«[...] seit 1950 nach Deutschland Zugewanderte und deren Nachkommen. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehört die ausländische Bevölkerung – unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde – sowie alle Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Daneben zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten Ausländer sowie eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet. Zu den letzteren gehören auch die deutschen Kinder (Nachkommen der ersten Generation) von Spätaussiedlern und Eingebürgerten und zwar auch dann, wenn nur ein Elternteil diese Bedingungen erfüllt, während der andere keinen Migrationshintergrund aufweist.» (Bundeszentrale für politische Bildung, 2012, S. 1).

Wie sich aus der Geschichte der Bundesrepublik ableiten lässt, handelt es sich bei den Menschen mit Migrationshintergrund also um Personen, die auf Grund diverser Motive nach Gründung der Bundesrepublik grenzüberschreitend nach Deutschland eingewandert sind und um deren Nachkommen. Grund für diese Einwanderung war, wie bereits dargelegt, häufig das Ziel der Erwerbstätigkeit und oft auch die Absicht innerhalb der deutschen Staatsgrenzen zu verweilen. Der Begriff der Menschen mit Migrationshintergrund erscheint vor diesem Hintergrund jedoch vielgestaltig. Heranwachsende mit deutscher Staatsbürgerschaft, die als Kinder von Einwanderern in Deutschland geboren wurden und hierzulande aufgewachsen sind, zählen ebenso zu dieser Bevölkerungsgruppe, wie im Ausland Geborene, die ohne deutsche Staatsbürgerschaft in der Bundesrepublik leben. Insgesamt stellten Menschen mit Migrationshintergrund 2011 rund 20% der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd., S. 1). «Die meisten der 15,97 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammen aus der Türkei (18,5 %), gefolgt von Polen (9,2 %), Russland (7,7 %) und Italien (4,2 %)» (ebd., S. 1).

Es zeigt sich, dass Migration zunächst eine Wanderung von einzelnen oder mehreren Personen voraussetzt und dass der Begriff geschichtlich gewachsen ist. Für die Bundesrepublik Deutschland lässt sich anhand der Historie nachvollziehen, *warum* die meisten Personen mit Migrationshintergrund heutzutage aus der Türkei, Polen oder Italien stammen. Denn die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, ab Beginn der 1960er Jahre, erfolgte hauptsächlich aus den damaligen Armenkammern Europas, den mediterranen Regionen. Die polnische Migrationsgeschichte hingegen reicht bis zu den Zeiten der Gründung des Deutschen Reichs zurück und verstärkt sich zahlenmäßig auch auf Grund des Beitritts Polens in die EU im Jahre 2004 (vgl. Meinhardt, 2006, S. 27). Dies kann zwar die aktuelle Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland erklären, doch warum gelang es vielen dieser Personen mit Migrationshintergrund bislang nicht, wie zum Beispiel den Hugenotten, sich erfolgreich in der Gesellschaft zu etablieren? Das statistische Bundesamt verweist dazu auf alarmierende Zahlen, nach denen «fast jeder zweite türkische Schüler auf einer Hauptschule» (Institut für internationale pädagogische Forschung, 2006, S. 1) und «nur jeder achte an einem Gymnasium» (ebd., S. 1) ist. Und diese Unterschiede zeigen sich bereits beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. «Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind unmittelbar nach der Übergangsentscheidung

häufiger an Hauptschulen anzutreffen, als deutsche. Sie korrigieren ihre Übergangsentscheidung später seltener durch Aufstiege» (ebd., S. 1).

Welche Mechanismen sind es aber, die auf diese Personengruppen einwirken und zu großen Teilen eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung unterbinden? Diesen Fragen soll im Folgenden begegnet werden, indem aktuelle Erklärungsansätze vergleichend gegenübergestellt werden.

2.3 Erklärungsansätze für die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich

Der problematisierende Diskurs über den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg ist ebenfalls kein neues Phänomen. Johann Amos Comenius forderte bereits im 17. Jahrhundert *eine Schule für alle Kinder*, dessen Besuch bis zum vollendeten 12. Lebensjahr obligatorisch sein sollte (vgl. Hellpap, 2007, S. 63). Die Einführung eines allgemeinen Schulwesens führte in der Folge zur Überwindung der Ständegesellschaft und der durch den familiären Hintergrund prädisponierten Lebensverläufe von Heranwachsenden. Bis heute wurden Veränderungsbemühungen angestrengt, die die Chancengleichheit unter den Lerngruppen erweitern und Bildungserfolge unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft ermöglichen sollten (vgl. ebd., S. 63). Diese Entwicklungen erscheinen zunächst wünschenswert, deren Fortschritt musste jedoch spätestens mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie im Jahre 2000 in einigen Bereichen relativiert werden. Obwohl Deutschland mittlerweile den Status eines Einwanderungslandes anerkannt hat, so sind die Strukturen der Bildungsinstitution Schule scheinbar noch immer keiner *angemessenen Anpassung* an diesen Umstand unterzogen worden. Besonders auffällig waren und sind in diesem Zusammenhang die statistisch belegbaren Bildungsungleichheiten zwischen der deutschen Schülerschaft und der altersgleichen Schülergruppe mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 65). Es wurde schon auf Daten hingewiesen, die besonders für Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund auf geringe Bildungserfolge schließen lassen. Folgende Tabelle verdeutlicht noch einmal, weshalb PISA (2000) zu einem erneuten Entflammen der Integrationsdiskussion im Rahmen von Schule geführt hat.

Tab. 1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 (vgl. Bildungsbericht, 2000).

Migrationshintergrund / Herkunftssgruppe	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	Gy
	in %			
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund insgesamt	31,8	29,7	14,0	24,6
davon:				
Türkei	48,3	22,1	17,0	12,5
Sonstige ehemalige Anwerberstaaten	30,0	31,4	13,6	25,1
(Spät-)Aussiedler (ehem. Sowjetunion)	38,4	33,6	9,8	18,2
Sonstige Staaten	20,5	29,3	15,5	34,6

Während Schüler/innen ohne Migrationshintergrund zu großen Teilen die Realschule oder ein Gymnasium besuchen, so lässt sich der Tabelle entnehmen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund überproportional häufig an Haupt- und Realschulen, seltener jedoch an einem Gymnasium anzutreffen sind. Dies gilt insbesondere für die Nachkommen der meist geringqualifizierten Gastarbeiter aus der Türkei und anderen Anwerbestaaten aus dem mediterranen Raum und der ehemaligen Sowjetunion. Obwohl seit PISA nunmehr einige Jahre vergangen sind, führte sich diese Ungleichheit weitestgehend fort. Laut dem Bildungsbericht 2012 besuchen rund 24,1% aller 15-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine Hauptschule. Unter den altersgleichen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund sind dies lediglich 13,1%. Es wird zwar darauf verwiesen, dass sich die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt erhöht habe, jedoch «weisen Migranten aus der Türkei und anderen Anwerbestaaten weiterhin deutlich geringere Bildungsbeteiligungsquoten auf als sonstige» (Deutsches

Institut für internationale pädagogische Forschung, 2012, S. 3).

Diese problematische statistische Beweislage führte in den letzten Jahren zu verschiedenen Erklärungsansätzen, die gleichsam auf die Beantwortung der Frage nach dem *Warum* abzielen. Prinzipiell lassen sich diese Erklärungsansätze in zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Einerseits können die Ursachen für die geringe Bildungsbeteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in den «institutionellen Vorkehrungen des Bildungssystems selbst gesucht werden» (Nauck, 2011, S. 71). Hier sei beispielsweise auf die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems verwiesen oder auf die vergleichsweise frühen Übergangsentscheidungen nach der gemeinsamen Grundschulzeit, von denen insgesamt davon ausgegangen wird, dass sie zu einer Reproduktion der angesprochenen Bildungsbenachteiligungen führen können (vgl. ebd., S. 72). Auf der anderen Seite können die Ursachen auch im divergenten Bildungsverhalten von Migrantenfamilien gesucht und somit auf die individuelle Ebene der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern bezogen werden. Beispielsweise sind hiermit geringe Qualifikationen der Eltern, fehlende Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem oder die Angst vor Stereotypisierung zu nennen. Die folgende schematische Darstellung nach Diefenbach (2010) gibt einen umfangreichen Überblick über bestehende Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen zwei prominente Erklärungsansätze einer näheren Betrachtung unterzogen werden:

1. Die *humankapitalistische Erklärung* und
2. die Theorie der *institutionellen Diskriminierung*.

Wie aus der schematischen Darstellung erkennbar ist, zielt die humankapitalistische Erklärung auf die *individuellen Merkmale* der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und deren Eltern ab. Der vielbeachtete Ansatz der institutionellen Diskriminierung sucht hingegen die Ursachen in den *institutionellen Vorkehrungen* des Bildungssystems selbst (vgl. Diefenbach, 2010, S. 91). An der humankapitalistischen Erklärung sowie der Theorie der institutionellen Diskriminierung kommt man bei der Thematisierung von ethnisch bedingten Benachteiligungen im deutschen Schulsystem kaum vorbei, da diese im erziehungswissenschaftlichen Diskurs besondere Aufmerksamkeit erlangen konnten und an verschiedenen Stellen zitiert wurden und werden. Die Theorie der institutionellen Diskriminierung greift zusätzlich schulische Entscheidungen von Lehrer/innen auf und erscheint somit besonders relevant für diese Arbeit.

2.3.1 Die humankapitalistische Erklärung

Die humankapitalistische Erklärung der Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund folgt dem Grundgedanken, dass Kinder aus Migrantenfamilien häufiger und stärker von einem *Mangel an Humankapital* betroffen sind als deutsche, wobei Humankapital als Voraussetzung für das erfolgreiche Absolvieren des Bildungsweges angesehen wird (vgl. Diefenbach, 2010, S. 103). Humankapital umfasst nach einer Definition der Bildungsökonomie alle Investitionen, «die in einen Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden und die ihm monetäre oder nicht-monetäre Erträge bringen» (ebd., S. 103). Durch diese Begriffsbestimmung wird die Rolle der familiären Sozialisation exponiert. Investitionen in Heranwachsende im Laufe der Erziehung können etwa als die *Weitergabe von Wissen* oder als die *Vermittlung grundlegender Werte und Normen* seitens der Eltern beschrieben werden. Diese Weitergabe funktioniert nach der humankapitalistischen Theorie umso besser, je höher der sozioökonomische Status des Elternhauses ist. Denn als Indikatoren für Humankapital werden vor allem die *Bildungsabschlüsse* und das *monetäre Haushaltseinkommen* der Eltern herangezogen (vgl. ebd., S. 103). Becker (1993) stellt im Rahmen einer angloamerikanischen Studie zusätzlich fest: «It should come as no surprise that children from the ethnic groups with small families and large investments in human capital typically rise faster and higher in the United States» (Becker, 1993, zitiert nach Diefenbach, 2010, S. 103). Damit erweitert Becker die Sicht der deutschen Bildungsökonomie um den Faktor der *Anzahl der Kinder* im Haushalt. Neben dem Einkommen und dem Bildungsstand der Eltern, wirkt also auch die Anzahl der Kinder als Indikator für Humankapital. Bei dem Vorhandensein mehrerer Kinder müssen entsprechende Investitionen auf *viele Köpfe* aufgeteilt

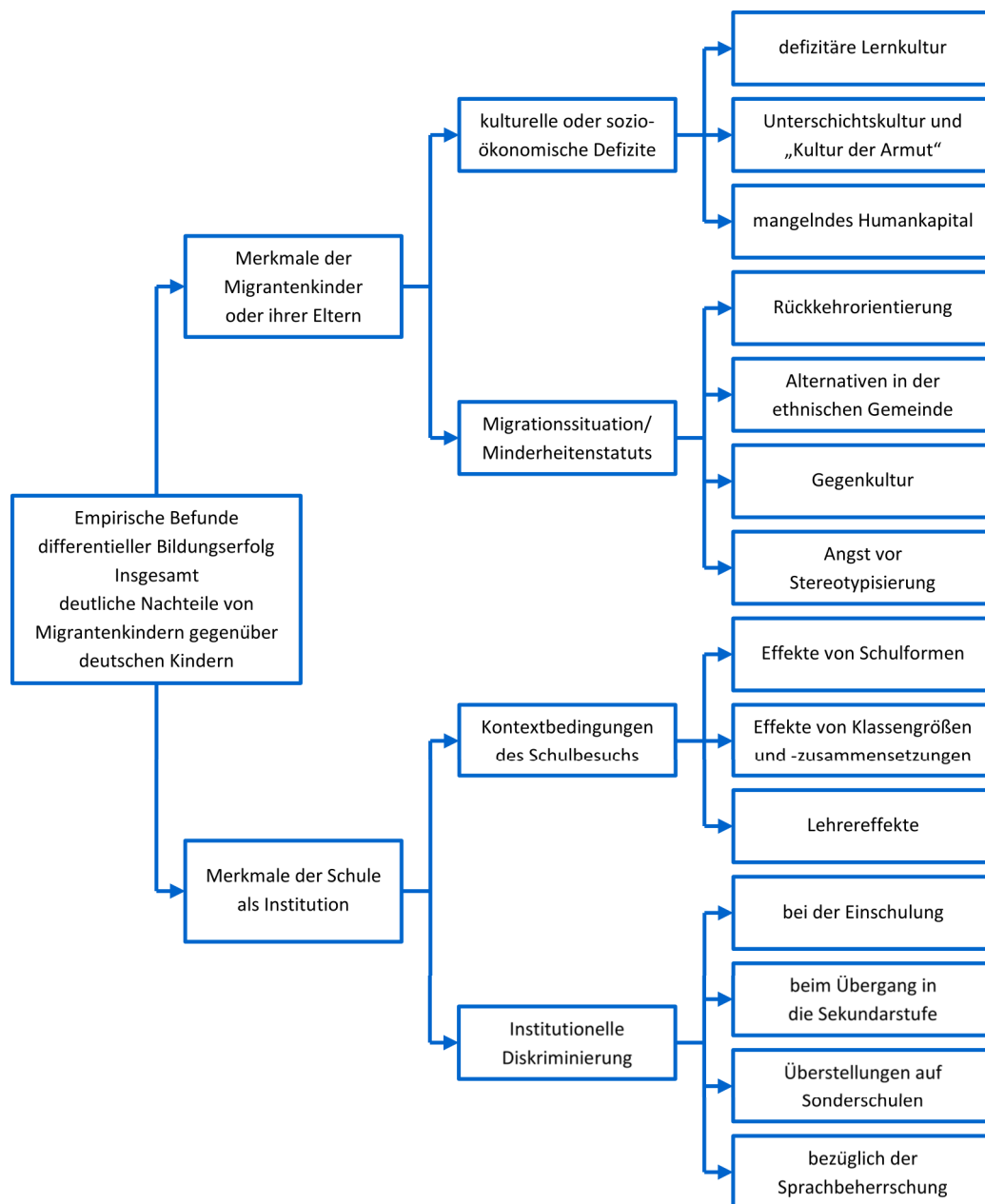


Abb. 1: Erklärungsansätze zu ethnisch bedingter Benachteiligung im deutschen Schulsystem (Diefenbach, 2010)

werden, sodass diese in der Summe für das einzelne Kind sinken. Bezugnehmend auf die Situation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland bedeutet dies folgendes: Migranteneltern verfügen aufgrund einer meist geringeren Bildungsqualifikation über ein niedrigeres Einkommen, sie haben im Durchschnitt jedoch mehr Kinder als deutsche Familien, sodass ihnen nicht genügend Ressourcen zur Akkumulation von Humankapital zur Verfügung stehen, was sich wiederum auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt und gewissermaßen eine Negativspirale in Gang setzt bzw. diese fortführt (vgl. Diefenbach, 2010, S. 103). Die familiären Bedingungen sind also nach der humankapitalistischen Theorie ausschlaggebend für den schulischen Erfolg der Kinder.

Diese Theorie stieß in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zunächst auf großes Interesse, da hiermit vermeintlich der geringe Bildungserfolg von Nachkommen der ehemaligen Gastarbeiterfamilien erklärt werden konnte. Denn die für den Wiederaufbau rekrutierten Gastarbeiter aus den mediterranen Regionen wurden nicht, wie dies später der Fall war, nach Qualifikation ausgewählt. Besonders die Arbeiter aus der Türkei, die im Laufe der 1960er Jahre nach Deutschland kamen, und die Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion, die nach dem Fall der Mauer immigrierten, verfügten über geringe

Bildungsabschlüsse. Die Hoffnungen eine mögliche Ursachenerklärung für den geringen Bildungserfolg der Nachkommen dieser Personengruppen gefunden zu haben, wurde zudem durch Studien aus dem amerikanischen Raum befeuert. Dort stellte Becker (1993) fest, dass tatsächlich eine signifikante positive Korrelation zwischen dem Einkommen der Eltern und dem Bildungserfolg der Nachkommen besteht und dass hierbei ebenfalls die Anzahl der Kinder im Haushalt eine tragende Rolle spielt. Auch die PISA-Ergebnisse (2000) stützten diese Annahme, indem postuliert wurde, die Anzahl der Geschwister würde eine bedeutende Rolle für den schulischen Erfolg spielen. Ebenso formuliert Kristen (2006), dass ethnische Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem hauptsächlich auf den sozioökonomischen Status des Elternhauses rekurrieren. Die Annahmen der humankapitalistischen Theorie scheinen in Übereinstimmung verschiedener Studien also tatsächlich einen Teil der Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland erklären zu können. Der mitunter totalitär wirkende Anspruch dieser theoretischen Position, als alleinige Ursachenzuschreibung für die Ungleichverteilung schulischer Aufstiegsmöglichkeiten zwischen deutschen Schüler/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu fungieren, muss jedoch einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Neuere Studien von Pásztor (2010) und Diefenbach (2010) weisen darauf hin, dass gerade für deutsche Schüler/innen die sozioökonomischen Bedingungen des Elternhauses in Korrelation mit dem Bildungserfolg der Kinder stehen. Für Kinder aus Migrantenfamilien konnte dieser Effekt für Deutschland lediglich in einer geringeren Ausprägung gefunden werden. Denn einen Faktor, den es in der Diskussion zu beachten gilt, ist, dass das deutsche Bildungssystem bzw. dessen Nutzung kaum ökonomische Kosten verursacht (vgl. Nauck, 2011, S. 72). Gerade im internationalen Vergleich mit dem angloamerikanischen oder ostasiatischen Raum ist dies ein Merkmal, das zunächst eine größere Chancengleichheit unter den Schüler/innen suggeriert; denn zumindest theoretisch rückt damit der sozioökonomische Status des Elternhauses in den Hintergrund (vgl. Nauck, 2011, S. 72). In Deutschland können Schüler/innen sich eben nicht systematisch «in Bildungsinstitutionen mit erhöhter Sicherheit von Bildungserfolg» (ebd., S. 72) einkaufen. Daneben werden Probleme beim Transfer von Qualifikationen in der Aufnahmegesellschaft angesprochen, die den Zusammenhang von Haushaltseinkommen und Bildungsabschluss der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder verwässern. Das *Transferproblem* ergibt sich etwa daraus, dass im Ausland erworbene Qualifikationen im Aufnahmeland teilweise oder gar nicht anerkannt werden. Für die Bildungschancen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist also nicht nur ausschlaggebend, wie viel oder welche Art von Humankapital in den familiären Strukturen zu finden ist. Ebenso wichtig ist es, ob dieses Humankapital auch erfolgreich *eingesetzt* werden kann (vgl. Diefenbach, 2009, S. 442).

Entscheidend im Diskurs um die Gültigkeit des humankapitalistischen Ansatzes scheint abschließend das Bewusstsein, dass dieser theoretische Zugang zwar einen Teil der Gründe für Bildungsbenachteiligungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erklären kann, allerdings nicht als alleinige Legitimation ausreicht. «The socio-economic and educational background of parents present only one side of the problem» (Pásztor, 2008, S. 416). Das Vorhandensein ökonomischen und kulturellen Kapitals, in Form von Haushaltseinkommen und hohen Bildungsabschlüssen, reicht allem Anschein nach nicht aus, um den schulischen Erfolg von Kindern in Deutschland zu sichern. Und dies gilt insbesondere für die familiären Verhältnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Welche Faktoren sind also außerdem in Betracht zu ziehen?

Wie bereits an der oben dargestellten Übersicht erkennbar ist, rücken neben den individuellen Merkmalen von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern immer wieder auch institutionelle Rahmenbedingungen in den Blick. Heranwachsende mit Migrationshintergrund bewegen sich im Rahmen von Schule und Unterricht eben auch unabhängig von elterlicher Einflussnahme und müssen sich mit den systemischen Mechanismen des deutschen Bildungswesens arrangieren. Dass jedoch bereits in der institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems selbst diskriminierende Strukturen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu finden sind, postuliert der Ansatz der institutionellen Diskriminierung. Dieser soll im Folgenden näher erläutert werden.

2.3.2 Die Theorie der Institutionellen Diskriminierung

Der in Deutschland vornehmlich durch Gomolla (2002, 2010) geprägte Begriff der *Institutionellen Diskriminierung* meint eine systematische Benachteiligung von Personen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale (wie ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Religion, Sprache etc.), deren Ursachen im organisatorischen Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen lokalisiert sind (vgl. Gomolla, 2010, S. 1). Institutionelle Diskriminierung ist also nicht notwendigerweise im Bereich des schulischen Sektors verortet, sondern spielt auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Rolle. Im Rahmen dieser Ausarbeitung sollen allerdings Diskriminierungsmechanismen innerhalb der Institution Schule fokussiert werden, wobei dem gruppenspezifischen Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Historisch lassen sich die Wurzeln des Begriffs der institutionellen Diskriminierung bis zurück in die *Black-Power-Bewegung* der 1960er Jahre in den USA verfolgen. Dort verwendeten die politischen Aktivisten Carmichael und Hamilton (1967) erstmals den Begriff um zu beschreiben, wie die Interessen der *weißen Mehrheitsbevölkerung* in den gesellschaftlichen Institutionen des amerikanischen Lebens inkorporiert sind (vgl. Gomolla, 2010, S. 2). Gomolla (2002, 2010) gilt als Wegbereiterin, die erstmals versuchte die Ansätze der amerikanischen Debatte um institutionell verankerten Rassismus auf Deutschland und auf das deutsche Schulsystem zu übertragen. Stein des Anstoßes waren auch hierzulande auftretende Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zu denen insgesamt wenig empirische Erkenntnisse vorlagen.

Gomolla schlägt in ihren Ausführungen vor eine von Feagin und Clairece (1986) geprägte Unterscheidung in *direkte* und *indirekte* institutionelle Diskriminierung vorzunehmen. Direkte institutionelle Diskriminierung beschreibt demnach hoch formalisierte Handlungsregelungen, die sich in Gesetzen wiederfinden und nicht episodisch oder sporadisch, sondern regelmäßig angewendet werden (vgl. Gomolla, 2010, S. 48). Diese Regelungen *sollen* gewissermaßen einschränkende Funktionen für ethnische Minderheitsgruppen abdecken und sind deshalb weniger im Kontext von Schule, als vielmehr in gesetzlichen Bestimmungen zur Arbeitsvermittlung (zum Beispiel *Inländerprinzip*) oder zum Aufenthaltsrecht zu finden. Indirekte institutionelle Diskriminierung hingegen bezeichnet «negative und differenzierende Wirkungen für ethnische Minderheiten, obwohl die organisatorisch vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet wurden» (Gomolla, 2010, S. 50). Ditton und Aulinger (2011) sprechen auch von einem *breiten Dunkelfeld*, in dem alltägliche Diskriminierung aufgrund ungeschriebener Gesetze oder missverständlicher Regelungen weitestgehend unbeabsichtigt stattfindet (vgl. Ditton & Aulinger, 2011, S. 102). «Indirekte institutionelle Diskriminierung resultiert oft aus der Anwendung gleicher Regeln, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zu Folge haben» (Gomolla, 2010, S. 2).

Für den Bereich der Schule bedeutet dies, dass nach heutigem Erkenntnisstand vor allem indirekte Mechanismen als benachteiligend gegenüber ethnischen Minderheiten greifen. Denn gerade eine angestrebte Gleichbehandlung aller Schüler/innen birgt die Gefahr der Benachteiligung. Originär findet der Gedanke der Gleichbehandlung seinen Ursprung zwar in der wissenschaftlichen Kategorie der *Gerechtigkeit*, jedoch postuliert Gomolla, dass ungleiche Voraussetzungen seitens der Lernenden (zum Beispiel durch einen divergenten kulturellen Hintergrund) eine womöglich gutgemeinte Intention ins Gegenteil kehren können.

Verdeutlicht werden kann dieser Umstand durch eine in Bielefeld durchgeführte Studie, die Gomolla und Radtke (2002) vorlegen. Hierbei wurden Lehrer/innen zu ihren schulischen Entscheidungen interviewt. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass bedeutende Zäsuren der Bildungsbiographie, etwa der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule, für ethnische Minderheiten und Menschen aus niedrigen sozialen Schichten überproportional häufig benachteiligend ausfallen (vgl. Gomolla, 2010, S. 5). Der Fokus der qualitativen Studie lag auf der Betrachtung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, deren Benachteiligung sich nach Gomolla und Radtke vornehmlich an den «Normalitätserwartungen [seitens der Lehrkräfte] in Bezug auf Schul- und Sprachfähigkeit» (ebd., S. 5) entzündet. Diese *Normalitätserwartungen* bilden gleichsam einen Mechanismus indirekter institutioneller Diskriminierung, denn sie sind hintergründig mit dem Ziel verbunden möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, die an den Fähigkeiten christlich-sozialisierter Mittelschichtkinder gemessen

werden. Dabei machen «Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf [...] das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch.» (ebd., S. 5). Konkret besteht somit für ein Kind mit Migrationshintergrund bereits eine Gefahr der Diskriminierung *bevor* die Schulzeit beginnt. In Schulen ohne separate Sprachförderangebote wird ein Kind mit unzureichenden Deutschkenntnissen häufig in den Kindergarten oder den Schulkindergarten zurückgestellt. Da jedoch auch diese Institutionen originär nicht für den Spracherwerb konzipiert wurden, dienen mangelnde Deutschkenntnisse innerhalb der schulärztlichen Untersuchung als ein zentrales Argument die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen (vgl. ebd., S. 6). Zudem kommen allem Anschein nach stereotype Denkmuster bei der Beurteilung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund zum Einsatz, die für diese Schülergruppe fehlendes soziales Anpassungsvermögen, unausgereiftes Arbeitsverhalten und mangelnde praktische Fähigkeiten prognostizieren und diese in enge Verbindung mit dem soziokulturellen Hintergrund der Kinder setzen (vgl. ebd., S. 6). In Begründungen für Lernstörungen, die in Interviews mit Lehrkräften vorgetragen werden, «sind Hinweise auf den Sprachstand der Kinder, wie auch Annahmen über ihr soziokulturelles Herkunftsmilieu und ihre religiöse Orientierung (*Rückzug in die Herkunftsgruppe, Koranschulbesuch und islamischem Fundamentalismus*), oft zentrale Argumente» (ebd., S. 6). Die institutionell verankerte Gleichbehandlung der Kinder in der Grundschule, die sich an in Deutschland aufgewachsenen Mittelschichtkindern orientiert, führt demnach zu einer systematischen Benachteiligung von ethnischen Minderheiten, die divergente Voraussetzungen mitbringen. Auch der Übergang von der Grund- auf die weiterführenden Schulen bildet hierbei keine Ausnahme. Selbst bei guten Noten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, empfehlen Klassenlehrer häufig den Besuch der Haupt- oder Realschule (vgl. ebd., S. 7). Schlagende Argumente sind dabei die antizipierte fehlende Unterstützung des Elternhauses oder die fehlenden Sprachkenntnisse der Schüler/innen selbst. Als Alternative zu einer gymnasialen Schullaufbahn wird deshalb häufig der Besuch einer Gesamtschule als Möglichkeit von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Betracht gezogen, weshalb diese Schulform mitunter als *die* Schule für Kinder mit Migrationshintergrund betitelt wird (vgl. Gomolla, 2010, S. 7). Doch auch hierbei verweist die Autorin darauf, dass Gesamtschulen aufgrund der gesetzlich fixierten Schulautonomie tendenziell eher dazu neigen Schüler/innen aus bessergestellten bzw. einheimisch besiedelten Stadtteilen zu rekrutieren (vgl. ebd., S. 7). Diese Vorgehensweise verdeutlicht, dass auch die institutionell verankerte *freie Wahl der Schulform* sowie die *Schulautonomie* einen ökonomisierten Wettbewerb zwischen den Schulen freigesetzt hat, der die institutionelle Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund noch verschärft. «Schulen greifen vermehrt auf offene Ausleseverfahren (zum Beispiel Aufnahmetests in der deutschen Sprache oder Religionszugehörigkeit als Zugangskriterium) und versteckte Selektionsstrategien zurück, um ihr Image einer akademisch erstklassigen Schulen sicherzustellen» (ebd., S. 8). Diese Entwicklungen durchziehen nach Gomolla die Institution Schule häufig bis in die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hinter einer neuen Partnerschafts-Rhetorik verbergen sich demnach meist Mechanismen zur möglichst *effektiven* Ausgestaltung der Elternarbeit. So werden Schulbeiräte verstärkt mit deutschen Eltern besetzt, die vermeintlich bessere finanzielle Möglichkeiten haben oder berufliches Fachwissen mit einbringen können. Rückgekoppelt ist dies mit der zuvor angesprochenen Normalitätserwartung, die auch von Elternvertretern aus dem deutschsprachigen Mittelstand weiterhin erwünscht und deren Beibehaltung entsprechend propagiert wird (vgl. ebd., S. 9). Gomolla und Radtke weisen also explizit darauf hin, dass die Interessen von ethnischen Minoritäten weitestgehend nicht in der Institution Schule vertreten und Benachteiligungen entsprechend reproduziert werden.

Zusammenfassend kann postuliert werden, dass ein selektierendes Schulsystem, das versucht *leistungshomogene Gruppen* zu bilden, bereits in den institutionellen Strukturen diskriminierende Mechanismen in sich trägt. Bezogen auf die vorliegende Studie von Gomolla und Radtke (2002), ist es vornehmlich die angestrebte Gleichbehandlung der Schüler/innen und die damit einhergehende *Normalitätserwartung*, die im System Schule zu Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund führen. Sprachliche Defizite, die am Anfang des Bildungsweges bestehen, werden häufig nicht etwa durch besondere Förderangebote verbessert, sondern dienen zusätzlich als Diskriminierungsmechanismus. Und schließlich ist es auch der strukturell stärker ökonomisch geprägte Charakter von Schulen, der eine veränderte Elternarbeit und eine Vorabselektion vermeintlich problema-

tischer Kinder und Jugendlicher provoziert, um das Image und den Listenplatz der Schule zu sichern. In diesem Zusammenhang sind auch die (meist unbewussten) stereotypen Denkmuster von Lehrkräften zu nennen, die gerade für Schüler/innen mit Migrationshintergrund defizitäre Annahmen abbilden.

Obwohl Diefenbach (2010) die Ergebnisse von Gomolla und Radtke in einigen Teilen als empirisch fragwürdig darstellt und auf Studien verweist, die andere Ergebnisse produziert haben, so sind die Befunde zu institutioneller Diskriminierung durchaus bemerkenswert. Vor allem überraschen die in Interviews erhobenen Begründungen von Lehrkräften für selektierende Entscheidungen, die «durch eine institutionelle Präferenz für alters- und leistungshomogene (Regel-)Klassen motiviert sind» (Diefenbach, 2010, S. 142). Gleichwohl wird sich die Frage nach der Existenz institutioneller Diskriminierung als alleinige Ursache für die Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ebenso wenig mit *Ja* oder *Nein* beantworten lassen, wie dies im Rahmen der humankapitalistischen Erklärung der Fall ist. Beide Erklärungsansätze besitzen ihre Legitimation, beide Theorien haben zudem empirische Daten geliefert, die jeweils einen Teil der Ursachen für die Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund aufzeigen. Abschließend können umfassende Erklärungen für die Benachteiligungen dieser Schülergruppe jedoch nur durch die *Kombination verschiedener Wirkungsfaktoren* erzielt werden. Da die Merkmale von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund allerdings höchst unterschiedlich ausfallen, wie sich bereits an der Historie und der Definition von Migration bzw. Migrationshintergrund erkennen lässt, stellt dies eine große empirische Herausforderung dar, dessen Klärung bislang noch aussteht.

Dennoch hat die hiesige Bildungspolitik die ethnisch bedingten Schiefen im Schulsystem aufgegriffen und propagiert seit einiger Zeit die vermehrte Rekrutierung von Lehrkräften, die selbst einen Migrationshintergrund aufweisen. Damit geht die Hoffnung einher, dass diese Lehrkräfte eine besondere Sensibilität im Umgang mit kulturellen Differenzen aufweisen und als Vermittler bzw. Vorbild für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern fungieren können. Politische Akteure gehen, bislang recht pauschalisierend, davon aus, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund institutionelle als auch individuelle Wirkungskraft entfalten können und somit Defiziten im Humankapital ebenso begegnen können, wie institutionell verankerten Diskriminierungsmechanismen. Ein Schlagwort, das in diesem Diskurs beinahe überstrapaziert wird, ist das der *Interkulturellen Kompetenz*. Bevor auf die Spezifika dieses Begriffs näher eingegangen wird, sollen jedoch entsprechende bildungspolitische Forderungen genauer expliziert werden, um die Vielfalt der politischen Wirkungshoffnungen zu illustrieren. Dies wird im Folgenden getan.

2.4 Bildungspolitische Forderungen – Ein Überblick

«Lehrkräfte mit einer Migrationsbiographie gelten als Beispiele gelungener Integration und wichtige Wegbereiter für die interkulturelle Öffnung von Schule und Unterricht. Sie bringen neben ihren fachlichen Fähigkeiten weitere Kompetenzen mit, die für den pädagogischen Alltag eine besondere Bereicherung darstellen: Aufgrund ihrer eigenen migrations- und integrationsspezifischen Erfahrungen haben sie häufig eine bessere Kenntnis und ein ausgeprägteres Verständnis für die Situation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus sind diese Lehrkräfte häufig besonders motiviert, sich bei integrations- und bildungspolitischen Themen zu engagieren» (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 6).

Dieses Zitat geht aus einem Strategiepapier des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge hervor und verdeutlicht die grundsätzlich positive bzw. recht fordernde Haltung der (Bildungs-)Politik gegenüber Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Unter anderem wird in diesem Strategiepapier der systematische Ausbau von *Netzwerken* für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gefordert, um das Ziel der nachhaltigen Erhöhung dieser Lehrerklientel durch die Etablierung gemeinsamer Plattformen zu stärken. Netzwerkstrukturen bieten demnach besondere Möglichkeiten Raum für Dialoge zu eröffnen, sodass Studierende, Referendare und Lehrer/innen mit Migrationshintergrund wechselseitig von ihren Erfahrungen profitieren können (vgl. ebd., S. 7). Begründet liegen derartige Bemühungen in expliziten bzw. rechtlich fixierten Forderungen von Bund und Ländern den Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Zuge der *interkulturellen Öffnung von Schule* voranzutreiben. Im aktuellen *Nationalen Aktionsplan Inte-*

gration, der von der Bundesregierung 2012 vorgelegt wurde, heißt es:

«Ein wichtiges, von Bund und Ländern geteiltes Ziel, das aber auch Zuständigkeiten nicht staatlicher Träger von Bildungs- und Sozialeinrichtungen betrifft, ist zudem die Erhöhung des Anteils von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und Kursleiterinnen und Kursleitern mit Migrationshintergrund» (Bundesregierung, 2012, S. 35).

Die interkulturelle Öffnung von Schule beinhaltet mehrere Dimensionen und Maßnahmen, wobei die Erhöhung des Anteils an Lehrkräften mit Migrationshintergrund einen wesentlichen Aspekt widerspiegelt (vgl. Bräu et al., 2012, S. 77). Die positiv assoziierten Wirkungen dieser Lehrkräfte sind über politische Parteien und Bildungseinrichtungen hinweg als strategische Ausrichtung herauszulesen. Die Bundesregierung, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Ministerien für Schule und Weiterentwicklung in Nordrhein-Westfalen und Bayern und weitere teilen die Auffassung, dass Lehrer/innen mit Migrationshintergrund positive Wirkungen auf einzelne Schüler/innen, auf die Einzelschule und rückgekoppelt auch auf das gesamte Bildungssystem haben können. Wie bereits aus dem oben genannten Zitat ersichtlich, ergeben sich diese Hoffnungen aus einem spezifischen, interkulturellen Kompetenzprofil, das dieser exklusiven Lehrerschaft zugesprochen wird. Um dies näher zu verdeutlichen, sind die umfangreichen Annahmen bildungspolitischer Akteure im Folgenden nach Zielgruppen aufgeschlüsselt und werden im Hinblick darauf näher betrachtet. Dadurch wird die Mannigfaltigkeit dieser Forderungen sicherlich unterstrichen.

Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Die erhofften Wirkungen, die auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund projiziert werden, umfassen sowohl *sozio-affektive* als auch *kognitive* Bereiche (vgl. Rotter, 2014, S. 39). Im sozio-affektiven Bereich wird angenommen, dass Lehrkräfte einen besonderen Zugang zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund finden können. Dieser Zugang entsteht durch die einen habituellen Überschneidungsraum von migrations- bzw. integrationsspezifischen Erfahrungen zwischen entsprechenden Lehrkräften und Schüler/innen mit Migrationshintergrund, der die Lern- und Leistungsmotivation betroffener Schüler/innen steigern soll (vgl. ebd., S. 40). In einer Art *Vorbildrolle* fungieren die Lehrkräfte als Beweis dafür, dass sich Anstrengung und Leistungsbereitschaft auszahlen kann. Zudem sind sie als *Integrationsberater* geeignete Ansprechpartner für Probleme, die sich «aus dem Leben zwischen zwei Kulturen ergeben» (Bayrischer Landtag, 2009, S. 1). Neben den sozio-affektiven Effekten werden jedoch auch kognitive Bereiche angesprochen. Schulische Defizite werden demnach von Lehrkräften mit Migrationshintergrund nicht nur schneller identifiziert, sondern auch gezielter gefördert (vgl. ebd., S. 41).

Eltern mit Migrationshintergrund

Auch in Bezug auf Elternarbeit wird Lehrkräften mit Migrationshintergrund eine besondere Wirkungskraft zugeschrieben. Als *Brückenbauer* sollen sie den häufig beklagten fehlenden Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund überwinden. Diese Annahme stützt sich auf eine antizipierte Mehrsprachigkeit seitens der Lehrkräfte sowie spezifischer Kompetenzen im Umgang mit Eltern, die wiederum auf die biographisch begründete Kenntnis des Umfelds in Migrantenfamilien rekurrieren. «Sie seien in besonderem Maße geeignet, die Eltern bei Schullaufbahnen ihrer Kinder zu beraten und Perspektiven für spätere Berufswege aufzuzeigen» (Rotter, 2014, S. 41).

Schüler/innen ohne Migrationshintergrund

Schüler/innen ohne Migrationshintergrund profitieren laut bildungspolitischer Annahmen gleichsam von einem erhöhten prozentualen Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Im Rahmen dessen sollen die Lehrkräfte interkulturelle Lernprozesse initiieren, die bestehende Klischees unter den Schüler/innen relativieren. Die Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund soll insbesondere «Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Interkulturalität authentisch vermitteln» (ebd., S. 42).

Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund

Ebenfalls wird angenommen, dass Lehrer/innen mit Migrationshintergrund als Multiplikatoren für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen in deutschen Lehrerzimmern wirken. Damit wird Lehrkräften mit Migrationshintergrund eine Art *informeller Weiterbildungsfunktion* für Kolleg/innen zugeschrieben, die deutsche Lehrkräfte im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität in der Schule unterstützen kann (vgl. Rotter, 2014, S. 42).

Einzelsschule und Bildungssystem

Die bereits angesprochenen Wirkungszuschreibungen sind ebenfalls bildungssystemisch eingebettet, indem angenommen wird, dass Lehrkräfte über ihr innovatives Tun in der Einzelsschule auch zu einer Reduktion institutionell verankerter Diskriminierungsmechanismen beitragen können. Ebenfalls bedingt durch die eigenen integrationsspezifischen Erfahrungen sind diese Lehrer/innen demnach besonders sensibel für diskriminierende Praktiken und Strukturen des Bildungssystems selbst. Im NRW-Handlungskonzept (2010) heißt es dazu: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund «können durch ihre <Gatekeeper-Rolle> systematisch zum Abbau institutioneller Diskriminierung beitragen und symbolisch eine Kultur des Willkommen-Seins und der Anerkennung repräsentieren» (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2010, S. 4).

Insgesamt lässt sich für diesen Abschnitt festhalten, dass von bildungspolitischer Seite umfangreiche Wirkungshoffnungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund herangetragen werden. Diese Lehrerklientel dient demnach als essentieller Impulsgeber im Rahmen der interkulturellen Öffnung von Schule, indem sie vermeintlich auf der individuellen Ebene als auch auf der institutionell-systemischen Ebene ansetzen und ethnisch bedingte Bildungsbenachteiligungen verringern können. Gleichsam lässt dieser bildungspolitische Rundumschlag einige Fragen offen, besonders in Bezug auf die zugrundeliegenden *spezifischen Kompetenzen von* Lehrkräften mit Migrationshintergrund, die eine tragende Rolle für die weitreichenden Wirkungshoffnungen bilden. Oftmals werden diese spezifischen Kompetenzen unter dem Schlagwort der *Interkulturellen Kompetenz* subsumiert.

Doch was ist unter diesem Begriff zu verstehen und sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund tatsächlich besonders *interkulturell kompetent*? Wie ist dies im Fach Sport zu beurteilen? Um diesen Fragen nachzugehen ist zuerst eine wissenschaftssystematische Einordnung von interkultureller Kompetenz notwendig. Diese begriffliche Verortung wird im Folgenden vorgenommen, mit dem Ziel sich einer arbeitsfähigen Definition für die weiteren Ausführungen zu nähern.

2.5 Zum Begriff der Interkulturellen Kompetenz

Unabdingbar für die Auseinandersetzung mit dem vielgestaltig daherkommenden Begriff der interkulturellen Kompetenz und dessen Definition ist die Klärung, was unter dem Begriff der *Kultur* zu verstehen ist. Denn wie sich zeigen wird besteht bislang kein wissenschaftlicher Konsens darüber, was mit interkultureller Kompetenz gemeint ist, was auch auf Schwierigkeiten der Bestimmung von Kultur als grundlegender Kategorie zurückzuführen ist.

Kultur gehört zu den Begriffen, die in öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskursen am häufigsten verwendet, jedoch selten einer genaueren Bestimmung unterzogen werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2009, S. 1). Der Kulturbegriff erlebt seit Jahren eine Art Hochkonjunktur und wird in beinahe allen wissenschaftlichen Disziplinen genutzt, wobei der Fokus je nach Fachbereich variiert. Doch auch in der Alltagssprache hat sich der Kulturbegriff manifestiert und ist zu einem Bestandteil zahlreicher gesellschaftlicher Teilbereiche avanciert: *Esskultur*, *Diskussionskultur*, *Firmenkultur*, *Fußballkultur* und weitere sind nur einige der Beispiele, die hierbei angeführt werden können (vgl. ebd., S. 1). Dass der Kulturbegriff eine derartige Dynamik entwickeln konnte, kann einerseits mit den bereits dargelegten, zahlreichen Migrationsbewegungen der Geschichte erklärt werden, die immer wieder mit der Implementierung *kulturell-divergenter* Praktiken in die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen einhergingen und die sich aktuell beschleunigen. Andererseits leitet sich diese Vielgestaltigkeit des Kulturbegriffs bereits aus seiner Wortherkunft ab. Kultur lässt sich originär von dem lateinischen Begriff *colere* ableiten, was so viel bedeutet wie *urbar machen* oder *pflegen* (vgl. ebd., S. 1). Auch die daraus entstandenen, vornehmlich landwirtschaftlich geprägten Begriffe *cultura* oder *cultus*

verweisen auf Anbau, Bebauung und Pflege. Damit umfasst der Begriff der Kultur seit jeher das *vom Menschen Gemachte* und grenzt sich von den unumgänglichen Gegebenheiten der Natur ab (vgl. ebd., S. 1). Die metaphorische Ausweitung des landwirtschaftlichen Begriffs auf «die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische Pflege der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst» (ebd., S. 1) führte in der Folge zu einem Verständnis von Kultur, welches in einer weiten Auslegung die «im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, das heißt die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft» (ebd., S. 1) abbildet. Auernheimer ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Kultur als das «Bedeutungssystem, das sich Menschen in der Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen zu ihrer Orientierung schaffen» (Auernheimer, 2001, zitiert nach Over, 2006, S. 63) verstanden werden kann. Er bleibt damit nah an der basalen Definition von *colere*, welche die aktive und schöpferische Rolle von Menschen als *Konstrukteure von Kultur* postuliert. Diese schöpferische Rolle nimmt in Zeiten der Globalisierung und einer erhöhten Mobilität der Menschen noch an Bedeutung zu. Die Orientierungsrahmen von Menschen, die sie sich in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und somit auch in der Interaktion mit anderen Menschen schaffen, können in Zeiten vermehrter Migrationsbewegungen immer weniger auf den engen Rahmen nationalstaatlicher Grenzen beschränkt werden. Ein starres Kulturverständnis, das von Generation zu Generation weitergegeben werden kann und sich geografisch lokalisieren lässt, scheint immer mehr zu tradieren. Hannerz (1996) spricht in einem erweiterten Verständnis auch von *Kultur als Fluxus* und beschreibt damit die wachsende Dynamik des Kulturbegriffs, der «nicht als abgeschlossener Container betrachtet werden [kann], sondern als offenes Netzwerk, das damit auch eine hohe Veränderungsdynamik aufweist» (Hannerz, 1996, zitiert nach Over, 2010, S. 62). Unübersehbar ist jedoch, dass diese offene bzw. dynamische Definition von Kultur Schwierigkeiten hat sich im Alltag durchzusetzen. Ist zum Beispiel von *Herrn Öztürk* die Rede, so wird allzu oft das Individuum vor dem Hintergrund einer kollektiven Identität wahrgenommen, welche zweifellos durch Stereotype geprägt ist. Die Einzelperson droht somit hinter «ethnischen oder nationalen Zugehörigkeitsmerkmalen zu verschwinden» (Over, 2010, S. 62). Solch pauschalisierte Zuschreibungen gilt es im Rahmen der Entwicklung von *interkultureller Kompetenz* zu überwinden. Dazu muss ein dynamisches Konzept von Kultur, wie es bereits beschrieben wurde, angelegt werden. Der Mensch versucht sich über die gesamte Lebensspanne «die Welt und seine Erfahrungen plausibel zu machen» (Bender-Szymanski, 2002, S. 41). Anknüpfend an Bender-Szymanski ist somit von einer grundlegenden *Kulturfähigkeit* des Menschen auszugehen, gewissermaßen als eine *conditio humana*, die eine entwicklungsfähige Ressource für die erfolgreiche Interaktion in einer multikulturellen Gesellschaft abbildet (vgl. ebd., S. 42).

Festgehalten werden soll bis hierhin, dass *Kultur* als Begrifflichkeit zahlreichen Definitionsversuchen unterzogen wurde. Daraus haben sich verschiedene Konzepte von Kultur herausgebildet, die je nach der wissenschaftsdisziplinären Ausrichtung divergent ausfallen. Für die folgenden Ausführungen zu *interkultureller Kompetenz* ist es jedoch essentiell an die ursprüngliche Wortbedeutung von Kultur anzuknüpfen und Kultur als dynamisches Konzept zu verstehen, als eine entwicklungsfähige Ressource des Menschen, die die ethnisch-nationalen Grenzen zu überwinden vermag.

Es ist nicht nur der Kulturbegriff, der kontrovers diskutiert wird. Auch der Begriff der *interkulturellen Kompetenz* ist, vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt, heftig umstritten. Obwohl *interkulturelle Kompetenz* als wissenschaftlicher Terminus weitestgehend anerkannt ist, so scheint doch Uneinigkeit zu herrschen, was darunter genau zu verstehen ist (vgl. Over, 2010, S. 68). Denn wie die Ausführungen zu dem Kulturbegriff bereits nahelegen, ist auch ein kompetenter Umgang mit kultureller Heterogenität definitorisch schwer zu fassen. *Inter* im Sinne von *zwischen* und *kompetent* im Sinne von *sachverständig*, *befugt* oder *fähig*, hebt zunächst auf Prozesse ab, die eine erfolgreiche Vermittlung zwischen kulturell verschiedenen Voraussetzungen sozialen Handelns anstreben (vgl. ebd., S. 69). Um dies zu erreichen, lässt sich wiederum auf die grundlegende *Kulturfähigkeit* des Menschen verweisen,

«[...] auf Unvertrautes nicht nur mit Inklusion oder Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können [...]» (Bender-Szymanski, 2002, S. 42).

Interkulturelle Kompetenz ist damit, ebenso wie Kultur, als dynamischer Begriff zu verstehen, der weder als statischer Zustand, noch als eindeutiges Resultat einzelner Lernerfahrungen anzusehen ist (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 8). Je nach Situation der interkulturellen Begegnung kann eine andere Art interkultureller Kompetenz gefordert sein, sodass von einem mehrdimensionalen und äußerst komplexen Begriff ausgegangen werden muss (vgl. ebd., S. 9). Diese Komplexität führte zu zahlreichen Definitionsversuchen, die gleichsam einige Schwächen aufweisen und Entwicklungsbedarf offenbaren. Bis heute liegt kein einheitliches, empirisch abgesichertes Konzept zu interkultureller Kompetenz vor. Als Grund dafür wird etwa von Thomas (2003) angeführt, dass sich bestehende Definitionen interkultureller Kompetenz größtenteils «wie das Persönlichkeitsprofil des modernen Menschen, mit stark idealisierten, von allen angestrebten, aber von niemandem erreichten Leistungsmerkmalen» (Thomas, 2003, zitiert nach Over, 2010, S. 70) lesen. Gemeint sind damit Aufzählungen und Listen, die ganz bestimmte Teilkomponenten bzw. Teilkompetenzen unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz subsumieren und häufig in der Kritik stehen, sie seien «auf intuitiven Plausibilitätskriterien und alltagsweltlichen Vorannahmen aufgebaut» (Over, 2012, S. 71). Ein additives Verständnis von interkultureller Kompetenz, sowie die Definition als starrer Allgemeinbegriff, scheint auch im Rahmen dieser Arbeit wenig sinnvoll, denn es bleibt unklar, nach welchen Kriterien bestimmte Teilkompetenzen ausgewählt wurden und welche handlungsleitende Rolle diese in variablen Situationen spielen. Aktuelle Bemühungen den Begriff der interkulturellen Kompetenz näher zu fassen, beschäftigen sich daher mit dem *Kompetenz – Performanz – Problem* (vgl. Bender-Szymanski, 2002, S. 46). Ob jemand interkulturell kompetent handelt, kann danach nur anhand seiner Performanz, sprich: dem sichtbaren Handeln oder den vernehmbaren Äußerungen abgeleitet werden. Daran anknüpfend kann interkulturelle Kompetenz in einem ersten Schritt definiert werden als eine Performanzkompetenz, nämlich als *der variable Ab-ruf bzw. die beobachtbare Performanz individueller Teilkompetenzen, die einen situativ angemessenen Umgangs mit Fremdheit und kulturell Unvertrautem ermöglichen*.

Bezogen auf den schulischen und hier insbesondere den schulsportlichen Kontext, ergeben sich daraus weitere Ansatzpunkte. Insbesondere drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern sich *individuelle* Teilkompetenzen genauer explizieren und sinnvoll strukturieren lassen, ohne dabei der Dynamik des Begriffs entgegen zu stehen. Zudem erscheint interessant, welche Rolle diese Kompetenzen für interkulturelle Begegnungen in der Schule bzw. im Fach Sport spielen und inwieweit biographische Erfahrungen von Lehrkräften damit verwoben sind. Um diesen Aspekten näher zu kommen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit versucht ein dynamisches Modell einer *Interkulturellen Lehrkompetenz im Schulsport* zu entwerfen. Als Grundlage dafür scheint es vorab jedoch notwendig zu klären, welche Spezifika der *Schulsport* in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Debatte um ethnische Benachteiligungen und interkulturelle Kompetenz aufweist. Denn neben bestehenden Forderungen nach mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund, ist in politischer Rhetorik häufig auch von einer besonders ethnisch-integrativen Wirkung *des Sports* die Rede. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund rücken somit in *doppelter Funktion* in den Fokus der Aufmerksamkeit. Einerseits wird ihnen qua Migrationshintergrund ein angemessener Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen nachgesagt. Andererseits, so scheint es, ist ihr Handeln im Kontext von Schulsport durch die speziellen Wirkungsmechanismen des Sports ohnehin besonders wertvoll für die Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ob Schulsport wirklich das Label eines *natürlichen Integrationsmotors* verdient wird im Folgenden untersucht. Dies bildet gleichsam das Fundament für die nähere Ausdifferenzierung des Modells einer *Interkulturellen Lehrkompetenz im Schulsport*, welche im Anschluss erfolgt.

2.6 Integrationspotenziale von (Schul-)Sport – Revisited

Wie bereits erwähnt wird sportlichem Tun eine besonders integrative Wirkung nachgesagt. Integration bezieht sich im Feld des Sports über den Problemkomplex der Migration hinaus auch auf die Einbindung behinderter Menschen oder sozial benachteiligter Personengruppen, die durch ein vermeintlich *zwangloses Zusammenkommen* im Sport in ihrer gesamten Entwicklung unterstützt werden können. Die Annahme einer immanenten integrativen Wirkung sportlicher Aktivität dominiert seit einiger Zeit den politischen, gesellschaftlichen und zum Teil auch den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema. Besonders für Heranwachsende mit Migrationshintergrund scheint Sport als Integrationsmotor fungieren

zu können. Befeuert werden diese Annahmen vor allem von politischer Seite. Seit Ende der 1970er Jahre bestehen politische Desiderate einer systematischen Nutzung von Sport für ethnisch-integrative Zwecke, die bis heute anhalten und in einigen Bereichen sukzessive intensiviert wurden. Beobachtbar ist die Zusammenarbeit politischer Akteure mit Sportvereinen und Sportverbänden, um das Ziel der *Integration durch Sport* praktisch umzusetzen. Im Nationalen Aktionsplan Integration (2012), auf den schon im Vorfeld verwiesen wurde, wird dem Bereich Sport sogar ein ganzes Kapitel gewidmet. *Das Wesen des Sports ist Integration, Sport integriert! oder Integration durch Sport gelingt* sind nur einige Leitsätze, die aus dem Papier hervorgehen (vgl. Bundesregierung, 2012). Gespeist werden diese integrativen Hoffnungen letztlich aus zwei Grundannahmen. Erstens symbolisiert Sport eine «überhistorische Größe» (Thiel & Seiberth, 2007, S. 39) mit kulturübergreifender Identität und global gültigen Regelwerken und Werten. «Eine Welt, für welche Gleichwertigkeit unterschiedlicher Herkunft, Religion oder Ethnie konstitutiv ist» (ebd., S. 39). Zweitens wird immer wieder angeführt, dass die verbale Verständigung im Rahmen von Sport eine untergeordnete Rolle spielt, sodass Sprachbarrieren abgebaut werden können und eine Fokusverschiebung auf das kulturübergreifende Medium der *Körperlichkeit* ermöglicht wird. Der Grundtenor verschiedener gesellschaftlicher Akteure zum Thema Integration und Sport ist somit überwiegend als positiv herauszustellen (vgl. ebd., S. 39).

Allerdings sind auch die Hoffnungen, die auf den Sport projiziert werden, empirisch kaum belegt. Bröskamp (1994) spricht von Integration auch als einem *Erkenntnishindernis der Sportforschung*. Erkenntnishindernisse sind «geprägt durch ein fehlendes Problembewußtsein und insbesondere durch eine Vorliebe für Antworten anstatt für Fragen [sic!]» (Bröskamp, 1994, S. 5). Im Folgenden soll der Blick für die vermeintlich integrative Wirkung des Sport geschärft werden, indem offene Fragen identifiziert und vermeintliche Antworten einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Dazu werden bestehende Ansätze zum Thema Integration und Sport kategorisiert und im Hinblick auf ihre jeweiligen Chancen und Grenzen bewertet. Die bestehenden Ansätze lassen sich dabei drei grundlegenden Positionen zuordnen:

1. Der gesellschaftsorientierten Position einer *Integration durch Sport*,
2. dem Ansatz der *interkulturellen Bewegungserziehung* und
3. der phänomenorientierten Position *interkulturellen Lernens im Sport*.

Die vorgenommene Unterscheidung bezieht sich auf eine neuere Abhandlung von Huh (2012), welche erstmals eine Kategorisierung der bislang verstreut vorliegenden Ansätze zum Thema Integration und Sport vornimmt. Es wird ersichtlich, dass die in der politischen Rhetorik vorherrschenden Annahmen einer *Integration durch Sport* nur eine Seite der Medaille abbilden. Dem gesellschaftsorientierten Integrationsverständnis stehen mitunter diametrale Positionen gegenüber, die einen stärkeren Subjektbezug postulieren oder die Bewegung bzw. *das Spiel* in den Vordergrund stellen. Hierauf wird im Weiteren noch näher eingegangen. Da der gesellschaftsorientierte Ansatz chronologisch eine der ersten Strömungen abbildet und durch politisch motivierte, mediale Inszenierungen aktuell die bei Weitem präsenteste Argumentationslinie darstellt, soll diese Position als erste einer theoretischen Fundierung unterzogen werden.

2.6.1 Die gesellschaftsorientierte Position: *Integration durch Sport*

Ende der 1970er Jahre zeichneten sich zahlreiche ungelöste Probleme bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in die hiesigen gesellschaftlichen Strukturen ab, sodass von politischer Seite neue Lösungsstrategien gesucht wurden. Hierbei wurde erstmals auch der Sport als innovative Möglichkeit der Integration aufgegriffen. Dem Sportunterricht im Rahmen von Schule wurde zunächst allerdings nur eine untergeordnete Rolle eingeräumt. Vielmehr strengte die politische Seite eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Sportorganisationen wie dem Deutschen Sportbund an, der daraufhin erste *Begegnungsprojekte* initiierte (vgl. Huh, 2012, S. 40). Ziel war es den wachsenden Zahlen an Menschen mit Migrationshintergrund die «Werte und Funktionen des Sports und der Sportvereine» (ebd., S. 40) näherzubringen und darüber eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Adolph (1986) stellt fest, dass verantwortliche Sportvereine und Sportverbände den politischen Auftrag gern annahmen, da sich dieser auch mit dem Ziel der Erhöhung der Mitgliederzahlen verein-

baren ließ. So startete der Landessportbund Hessen zu Beginn der 1980er Jahre das Projekt *Sport ohne Grenzen*, welches stark beworben und medienwirksam eröffnet wurde. Der Fokus des Projektes lag auf spielerisch-sportlichen Aktivitäten, die vor allem zur Freude, zum Ausgleich und zur Kontaktaufnahme konzipiert wurden (vgl. Huh, 2012, S. 40). Der erhoffte Erfolg dieser ersten Kampagne blieb jedoch weitestgehend aus, wie Böck (1986) feststellt. Die Mitgliederzahlen von Personen mit Migrationshintergrund in Vereinen blieben nahezu unverändert. Ein Grund dafür wird in der Diskrepanz zwischen dem spielerischen Auftakt des Projektes und der wettbewerbsorientierten Realität im Vereinsleben gesehen (vgl. Huh, 2012, S. 42). Das Resümee eines immerhin *lohnenswerten Versuchs* führte in der Folgezeit jedoch zu weiteren Projektinitiativen, die weiterhin auf eine erhöhte Partizipation in Sportvereinen abzielten. Doch gerade die Konzentration auf den Vereinssport sieht Abel (1986) als Grund für die zunächst ernüchternden Bilanzen erster Begegnungsprojekte. Die Vereinsstrukturen und Trainingsweisen von Sportvereinen seien zu stark an einer *europastämmigen Tradition* ausgerichtet (vgl. Abel, 1986, zitiert nach Huh, 2012, S. 43). Die verschiedenen ethnisch-kulturellen Wertorientierungen von Körperlichkeit und sportlichem Handeln würden in eurozentrischen Vereinsstrukturen nur unzureichend abgebildet. Sonnenschein (1999) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass parallel zu der politisch motivierten Erhöhungen an Vereinsmitgliedern mit Migrationshintergrund in deutschen Sportvereinen eine zunehmende Selbstorganisation sogenannter *Ausländersportgruppen* zu beobachten gewesen sei, die gewissermaßen einen gegenläufigen Trend bedienten und eher *Segregation* als Integration nach sich ziehen würden. Die gesellschaftsorientierte Position einer Integration durch (Vereins-)Sport schien somit vor allem durch einseitige Anpassungsanforderungen an die «etablierte Sportkultur der deutschen Aufnahmegesellschaft» (Huh, 2012, S. 43) zu scheitern. Auch folgende Ansätze der Integration von weiblichen Migrantinnen zeigten ähnliche Resultate, sodass in Übereinstimmung verschiedener Autoren angezweifelt wurde, ob der Vereinssport tatsächlich geeignet sei den Integrationsbemühungen durch Sport adäquat zu begegnen. Sportvereine und Sportverbände würden mitunter ureigene Ziele der Erhöhung an Mitgliederzahlen und der Sicherung des Nachwuchses «auf dem Rücken einer politischen Programmatik» (ebd., S. 46) verfolgen. Zudem ließe sich pädagogisch und interkulturell geschultes Personal in Vereinsstrukturen vermissen. Zunehmend wurde darüber der Bereich des *Schulsports* als Teil der Bemühungen um die *Integration durch Sport* entdeckt. Auch hierbei lässt sich allerdings feststellen, dass die Annahme einer global wirkenden Integrationskraft des Sports zunächst eine ausgearbeitete didaktische Konzeption interkulturellen Schulsports obsolet erscheinen ließ. Die Werte des internationalen Wettkampfsports, die ihre Grundlegung im *Olympischen Gedanken* finden, schienen sich ähnlich wie dies für den Vereinssport angenommen wurde, auch auf den institutionellen Rahmen von Schule übertragen zu lassen (vgl. ebd., S. 47). Sass (2000) widmete sich dieser Integrationshypothese *herkömmlichen* Schulsports, indem sie umfangreiche empirische Erhebungen an ostdeutschen Schulen durchführte mit dem Ziel die integrativen Wirkungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu identifizieren. Der untersuchte Sportunterricht wurde vor allem durch das Sportartenkonzept von Söll geprägt, welches sich an Vereins- und Wettkampfsport anlehnt und die regelgerechte Vermittlung von Sportarten vor integrative Aspekte stellt. Sass (2000) formuliert als Ergebnis ihrer Studie, dass ein an Sportarten orientierter Unterricht von sich aus keine besonderen integrativen Wirkungen nach sich zieht. Sie differenziert diese Ergebnisse näher aus und beschreibt, dass positive Beziehungen zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund mit steigendem Alter, und somit meist zunehmender Sportartenorientierung im Unterricht, sogar signifikant abnehmen würden (vgl. Sass, 2000, zitiert nach Huh, 2012, S. 49). Die integrative Wirkung *des Sports an sich*, sei somit widerlegt. Der Bezug des gesellschaftsorientierten Ansatzes auf Sport im engeren Sinne, welcher vornehmlich durch den Code Sieg/Niederlage geprägt ist, führt bei keiner weiteren pädagogischen Ausdifferenzierung demnach eher zu Segregation als zu Integration. Chancen interkultureller Verständigung im Konzept der *Integration durch Sport* werden vor allem im nonverbalen Tun und in der Anerkennung sportlicher Leistungen gesehen, die vermeintlich unabhängig von ethnischen Hintergründen greifen. Im Verein, als auch in der Schule, so argumentieren kritische Stimmen, versteht sich der gesellschaftsorientierte Ansatz jedoch zu sehr als *assimilatives* Konzept (vgl. Huh, 2012, S. 49). Das Verständnis von Integration als *Anpassung* an die hiesige bzw. an die europäische Bewegungskultur greift allem Anschein nach zu kurz. Es bedarf zusätzlicher Maßnahmen für die zielgerichtete Gestaltung interkulturellen Sportunterrichts, da *der Sport* allein keine nennenswerten Integrationserfolge produzieren kann. Neben einer erwei-

terten inhaltlichen Ausrichtung von Sportunterricht und Vereinsarbeit, so argumentiert Sass (2000), ist es gerade *kompetentes Lehrpersonal*, das zu interkultureller Verständigung durch Sport beitragen kann.

Abhandlungen, die unter dem Begriff der *interkulturellen Bewegungserziehung* zusammengefasst werden, nehmen einige Aspekte dieser Kritik als Ausgangspunkt diametraler konzeptioneller Überlegungen. Diese Überlegungen sollen im Folgenden der gesellschaftsorientierten Position gegenübergestellt werden.

2.6.2 Interkulturelle Bewegungserziehung

Vertreter, die Beiträge zu dem Konzept der interkulturellen Bewegungserziehung leisteten und leisten, rekrutieren sich hauptsächlich aus (ehemaligen) Kölner Sportpädagogen, welche gemeinsame Ansichten in einem von Erdmann (1999) herausgegebenen Sammelband zusammenfassen. Neben Erdmann sind hier insbesondere Gieß-Stüber, Thiele, Bröskamp und Neuber zu nennen, die gleichsam eine kritische Position gegenüber pauschalisierten Integrationszuschreibungen des Sports einnehmen. Thiele etwa spricht dem Wesen des Sports natürlich gegebene Integrationsmomente weitestgehend ab und erklärt, der Sport sei eher als eine Art *monokulturelle Kolonialisierungsstrategie* aufzufassen, die genuin in einer europäischen Bewegungskultur verhaftet sei (vgl. Thiele, 1999, S. 29 ff.). Wirkungsversprechungen der Völkerverständigung und des Friedens seien ein Mythos, da es im Rahmen einer wettkampfzentrierten Auffassung von Sport weniger um Austausch und Toleranz, als vielmehr um eine *Einverleibung* ohne besondere Beachtung der Einzelperson ginge (vgl. ebd., S. 30). Mit dieser Kritik verweist Thiele vor allem auf den bereits genannten europäisch geprägten Sport, der im gesellschaftsorientierten Ansatz dominiert. Allerdings sieht er auch in anderen Bewegungskulturen die Überschneidungsbereiche eher in Abgeschlossenheit oder Abwehr, denn in der Integration. Als Beispiele führt er urbane Bewegungskulturen an, wie etwa das Skateboarding oder Inlineskating. Auch hier sind nach Thiele ganz besondere Kodierungen zu finden, die sich in habituellen Merkmalen wie Kleidung, Musik, Sprache und Gestik wiederfinden. Innerhalb dieser *In-Groups* sind bestimmte Inszenierungen eher als Pflege der Distanz und weniger als Ansatz der Fraternisierung zu verstehen (vgl. Thiele, 1999, S. 32 f.). Die häufig angeführte, kulturneutrale Kategorie des Körperlichen wird von Thiele ebenfalls weitestgehend negiert. Zwar rückt durch die sekundäre Bedeutung der verbalen Kommunikation im Sport tatsächlich die Körperlichkeit in den Vordergrund, jedoch sei die «Unvermitteltheit des Körperlichen durchaus kein Garant für gelingende Verständigung» (ebd., S. 34). Gerade *wegen* seiner Direktheit und Unverborgenheit, liefe der *fremde Körper* Gefahr stigmatisiert zu werden. Auch Bröskamp (1994) sieht die Ebene des Körperlichen und den mitunter *hautnahen Kontakt* im Sport ebenfalls nicht unbedingt als Medium interkultureller Verständigung. Im Sportunterricht, der ganz im Gegensatz zu außerschulischen Sportangeboten nicht durch Freiwilligkeit gekennzeichnet ist, treffen kulturell verschiedene Körperverhältnisse und Körperbilder *zwangsläufig* aufeinander (vgl. Bröskamp, 1994, S. 70). Am zweifellos sehr aktuellen Beispiel der Sportpartizipation von weiblichen Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund (Stichwort: *Burkini*) illustriert Bröskamp, dass gänzlich andere Auffassungen von Körperlichkeit unter den Schüler/innen existieren. Eng anliegende Sportbekleidung gehöre bei deutschen Heranwachsenden zur *Identitäts-Ausrüstung* gewissermaßen wie selbstverständlich dazu, während die vermeintliche *Zurschaustellung* des Körpers für türkischstämmige Mädchen häufig problematisch besetzt ist (vgl. ebd., S. 71). Das Zustandekommen positiver Beziehungen über das Medium des Körpers ist somit keinesfalls selbstredend; es kann nach Bröskamp gar das Gegenteil eintreten. Durch die Akzentuierung des Körperlichen im Sport treten kulturelle Differenzen mitunter offensichtlicher zutage, als dies in anderen Settings der Fall ist (vgl. ebd., S. 71). Auch die Inszenierungen männlicher Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im Sportunterricht dienen der weiteren Ausdifferenzierung dieser kritischen Auffassung. So seien laut Bröskamp «außerordentliche Leistungsbereitschaft und Wettbewerbsorientierung» (Bröskamp, 1994, S. 68) häufig zu beobachtende Merkmale von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, die sich im Sportunterricht abzeichnen und auf kulturell verankerte Ansichten von *Männlichkeit* und *Stärke* rekurrieren. Die unterschiedlichen Auffassungen von Körperlichkeit und Sport können in bestimmten Situationen zu Fremdheitserfahrungen führen und somit Konfliktpotenzial zwischen den Schüler/innen, als auch zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen entzünden. Dadurch wird sicherlich auch von Vertretern der interkulturellen Bewegungserziehung die Rolle der Sportlehrkraft als *vermittelnde Instanz* exponiert.

Im Gegensatz zu der gesellschaftsorientierten Auffassung einer Integration durch Sport, ist das erklärte Ziel der interkulturellen Bewegungserziehung somit nicht in der Anpassung von Fremdem an die eigene Kultur zu finden, sondern in einem angemessenen Umgang mit dem Unvertrauten unter «Bewahrung eigener und fremder Ansprüche» (Huh, 2012, S. 57). Damit nimmt dieser theoretischer Ansatz eine subjektbezogene Position ein, welche als Voraussetzung für interkulturelle Verständigung im Sport(-unterricht) eine humane *Grund-Identität* voraussetzt, die sich durch Gelassenheit, Toleranz und vielleicht auch Humor auszeichnet (vgl. Huh, 2012, S. 57). Erdmann (1999) erläutert in diesem Zusammenhang, dass das Ziel einer subjektiven bzw. identitätsbezogenen interkulturellen Bewegungserziehung darin bestünde, «Differenzen zu erkennen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie auszuhalten und ihnen Positives abzugewinnen» (Erdmann, 1999, zitiert nach Huh, 2012, S. 58). Die gesellschaftlichen Strukturen des Einwanderungslandes Deutschland, unter den globalen Bedingungen einer erhöhten Mobilität und sich beschleunigender Migrationsbewegungen, erfordern demnach eine grundsätzliche Haltung Unterschiedliches nebeneinander stehen lassen zu können: «Ich bin ich und du bist du» (ebd., S. 58).

Didaktische Implikationen für den Sportunterricht sind bei Erdmann und Thiele allerdings weniger zu finden. Erdmann enthält dem Leser weitestgehend Hinweise für die didaktische Konkretisierung einer interkulturellen Bewegungserziehung vor. Thiele hingegen setzt auf die explizite Thematisierung von Fremdheit im Sportunterricht. Die Einbeziehung «von Bewegungsformen aus ganz anderen Kulturkreisen» (Thiele, 1999, S. 39) und eine «Gewöhnung an kleine und mittlere Fremddosisierungen» (ebd., S. 39) könne die Bereitschaft zu einer produktiven Auseinandersetzung anregen und Toleranzschwellen erhöhen, ohne dabei assimilative Ansprüche zu erheben. Auch bei Thiele wurden diese didaktischen Hinweise jedoch nicht weiter ausgeführt. In der Folgezeit war es vor allem Gieß-Stüber (2001, 2005, 2006), die aus der kritischen Sicht auf immanente Integrationspotenziale des Sports fachdidaktische Forderungen für eine interkulturelle Bewegungserziehung ableitete. Sie lehnt sich zwar an bereits genannte Autoren an, erweitert im Laufe der Zeit jedoch ihr Verständnis von interkultureller Verständigung im Sportunterricht. Nach Gieß-Stüber bietet der Sportunterricht zahlreiche Chancen «sich selbst zu entdecken, sich in der Bewegung mit anderen zu verorten und Andere als anders wahrzunehmen» (Gieß-Stüber, 2007, S. 119). Die Dominanz von Körperlichkeit im Sportunterricht kann nach Gieß-Stüber zwar tatsächlich zu Konflikten führen, sie stellt jedoch gleichsam einen «Auslöser für Fremdheitserleben, -darstellung, und -zuschreibung» (ebd., S. 119) dar. Die Reaktionen auf (körperliche) Fremdheitserfahrungen im Sportunterricht können von Beteiligten kaum vorgetäuscht werden und sind somit besonders geeignet, um aufgegriffen und *thematisiert* zu werden. Daher plädiert die Autorin für die Abkehr von einem durch Sportarten normierten Unterricht und fordert die Vielfalt verschiedener Bewegungskulturen in eigene Unterrichtskonzepte aufzunehmen und diese *reflexiv zu bearbeiten*. Dadurch soll der Blick der Schüler/innen dafür geschärft werden, dass Menschen unterschiedliche Norm- und Wertvorstellungen haben und ein unterschiedliches Verständnis zum eigenen Körper aufweisen. Über diese Erkenntnis soll eine Akzeptanz von Andersartigkeit angebahnt werden, die im besten Fall Positives von Fremdem abzuleiten vermag (vgl. Gieß-Stüber, 2007, S. 188 ff.). Um dies zu realisieren, reicht es nicht aus sich auf *den Sport an sich* zu verlassen, denn dieser stößt nicht per se interkulturelle Verständigungsprozesse an. Gieß-Stüber sieht die Gelingensbedingungen einer interkulturellen Bewegungserziehung vielmehr darin, an der Heterogenität der Lerngruppe ausgerichtete Inhalte durchdacht auszuwählen und diese in geeigneter Weise zu inszenieren. Konkret verweist die Autorin auf bestimmte Themen, die sich besonders eignen, um «mehrperspektivisch den Umgang mit Fremdheit zu thematisieren» (ebd., S. 188):

- Formen von Bewegung, Spiel und Sport aus unterschiedlichen Kulturbereichen
- Tanz/Tanzen
- Erlebnis-/wagnispädagogik

Aus dieser Auswahl leitet Gieß-Stüber didaktische Leitideen ab, wie etwa die *Fähigkeit zum Aushandeln*, die *Reflexion von Fremdheitserlebnissen* und die *Differenzierung der Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden*, die gleichsam darauf abzielen Fremdes erkennen und anerkennen zu können sowie Unvertrautes auch einmal nebeneinander stehen lassen zu können (vgl. Gieß-Stüber, 2007, S. 125).

Um diese Ziele anzubahnen, sieht Gieß-Stüber eine essentielle Ressource in interkulturell und pädagogisch gut ausgebildeten Sportlehrkräften. Gieß-Stüber fordert in ihrem «Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften» (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007), dass Lehrer/innen vermehrt für interkulturelle Situationen im Sportunterricht sensibilisiert werden müssten, um Momente der Fremdheitserfahrung einer konstruktiven Reflexion unterziehen zu können und eine Eskalation der Abwehr oder Diskriminierung zu vermeiden. Gerade der Ort des schulischen Sportunterrichts biete sich für eine solch erzieherische Ausrichtung eher an, als dies in Sportvereinen der Fall ist. Sportunterricht kann nach Gieß-Stüber als Vermittlungsinstanz fungieren und zu Akzeptanz von Differenz beitragen unter der Prämisse, dass die Anleitung durch interkulturell kompetentes Lehrpersonal erfolgt. Gerade im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften identifiziert Gieß-Stüber allerdings noch großes Entwicklungspotenzial (vgl. ebd., S. 122). Sportlehrer/innen würden sich bevorzugt auf gewohnten Terrain bewegen und sich schwer tun Fremdheit im Unterricht zu erkennen und diese angemessen mit der Lerngruppe zu reflektieren. Es bedarf jedoch gerade einer *reflexiven Grundhaltung* der Lehrkräfte selbst und eine Beschäftigung mit den Themen Migration, kulturelle Vielfalt und Fremdheit, um angemessen die Ziele einer interkulturellen Bewegungserziehung umsetzen zu können. Zudem sind schulische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen notwendig, die ein entsprechendes Agieren der Lehrkräfte bestärken und nicht unterbinden. Ähnlich wie dies bereits beim Konzept der *Integration durch Sport* konkludiert wurde, ist somit auch für die Position der interkulturellen Bewegungserziehung die *Rolle der Sportlehrerschaft* hervorzuheben, um genannte Ziele zu erreichen und Risiken zu minimieren.

Abschließend soll die dritte Kategorie, die phänomenorientierte Position der *Integration im Sport* beschrieben werden, um die Trias zu vervollständigen und einen umfassenden Überblick über bestehende Ansätze zum Thema Integration und Sport gewährleisten zu können.

2.6.3 Phänomenorientierter Ansatz: *Integration im Sport*

Die phänomenorientierte Position der Integration im Sport lehnt sich zu großen Teilen an die theoretischen Leitlinien der interkulturellen Bewegungserziehung an. Als Hauptvertreter der Richtung nennt Huh vor allem Becker (1993), Zacharias (1997), Eichler (1997) und andere. Es soll nicht näher auf Überschneidungsbereiche zu der zuvor genannten theoretischen Position eingegangen werden. Festgehalten werden soll lediglich, dass auch der phänomenorientierte Ansatz eine Begegnung mit fremden Bewegungskulturen anregt und darüber versucht einer *Entfremdung* entgegenzuwirken (vgl. Huh, 2012, S. 84). Die auffälligste Differenzlinie der phänomenorientierten Position im Vergleich zu den bereits dargelegten Konzepten, besteht in der Hervorhebung *des Spiels* als *kulturübergreifendes Phänomen*. Zacharias (1997) etwa sieht im Spiel das Universelle oder Verbindende in der Bewegungskultur und führt weiterhin aus, dass Kinder von Geburt an spielen und sich somit in aktiver Art und Weise zwischen dem *Ich* und der *Welt* verorten. Da das Spiel nicht den harten Ernstfall abbilde, sei es geeignet auf experimentelle Weise Erfahrungen zu sammeln und im Kontakt mit anderen Menschen soziale Regeln auszuhandeln (vgl. Zacharias, 1997, zitiert nach Huh, 2012, S. 84). Eichler (1997) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass es im Spiel um das Erleben und Verarbeiten von Fremdem ginge und es somit besonders für interkulturelle Verständigungsprozesse geeignet sei. Der kindliche Experimentierdrang sei ein globales Phänomen, weshalb im Spiel gewissermaßen ein *universales Kulturerbe* zu finden sei (vgl. Eichler, 1997, zitiert nach Huh, 2012, S. 85). Grundspielmotive und -ideen würden sich regional unabhängig voneinander überlagern und international lediglich verschiedene Varianten ausbilden. Gerade die weitestgehend einheitlichen Grundideen *des Spiels* erleichtern damit die Vermittelbarkeit innerhalb der Institution Schule, da Kinder ein rasches Grundverständnis für Spielformen aufweisen und über die Thematisierung der jeweils kulturtypischen Ausprägungen der Grundspielidee unbemerkt mit Fremdem konfrontiert werden. Eichler (1997) fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass die Spielformen sich umso mehr ähneln, je jünger die Kinder sind. Erst mit der Zeit zeigen sich kulturtypische Ausprägungen, welche allerdings im Rückbezug auf ihren Ursprung klassifiziert werden können. Dafür schlägt Becker (1993) drei grundlegende Kategorien vor:

1. Die *Objektorientierung*,
2. die *Symbolorientierung* und
3. die *Sozialorientierung*.

Die Objektorientierung lässt sich in elementaren Spielen mit Stöcken, Seilen, Steinen, Kugeln und weiteren wiederfinden. *Die Symbolorientierung* bezeichnet Tierimitationen, Nachahmungsspiele, Verkleidungsspiele und mehr, während *die Sozialorientierung* Interaktionsspiele umfasst, die entweder kooperativ oder wettbewerbsbezogen sein können. Übertragen auf den Sportunterricht empfehlen die Autoren möglichst früh die Grundspielideen und ihre kulturtypischen Ausprägung mit Heranwachsenden umzusetzen (vgl. Becker, 1993, zitiert nach Huh, 2012, S. 85). Dabei sollte der Komplexität von Spielideen Rechnung getragen und vielfältigste Formen des Spiels eingeführt werden. Kinder könnten somit die Besonderheiten anderer Kulturen im direkten Spiel erfahren: «Sie spielen begeistert Eskimo, Jäger, Krieger, Tänzer» (Eichler, 1997, zitiert nach Huh, 2012, S. 86). Die Autoren weisen abschließend darauf hin, dass es nicht ausreiche kulturtypische Spiele «wie im Museum anzuschauen» (ebd., S. 86) und deshalb die didaktische Umsetzung im Sportunterricht nicht nur auf die technische Durchführung zu beschränken. Es ginge darum die Eigenarten der Spielformen anderer Kulturen nachzuerleben und darüber «die Bedeutung der Bewegungsform im Kontext anderer Kulturen zu erfahren» (ebd., S. 86). Mit steigendem Alter der Schüler/innen wird es umso wichtiger auch auf die *Quellen* hinzuweisen und über Hintergründe des Spiels und deren kulturelle Prägung zu informieren. Auch hierbei ist eine pädagogisch kompetente Begleitung notwendig, um den Heranwachsenden die Erfahrung von Fremdem vor Augen zu führen und diese zu reflektieren. Im Anschluss an jedes durchgeführte Spiel sei es somit notwendig eine Reflexionsphase anzuschließen, die das Verhältnis eigener Erfahrungen in den Kontext des kulturellen Hintergrunds des Spiels und der differenten Erfahrungen von Mitschülern einbettet. Dazu ist eine interkulturell kompetente Lehrerschaft von Nöten, die selbst eine Sensibilität für Fremdheitserfahrungen aufweist und diese reflexiv zum Thema machen kann. Denn auch das Phänomen des Spiels ist kein pädagogischer Selbstläufer: «Auch sie bedürfen einer besonderen didaktischen Inszenierung, die geeignet sei, die im Spiel «schlummernden» pädagogisch relevanten Potenziale zu verlebendigen» (Huh, 2012, S. 107).

Der phänomenorientierte Ansatz grenzt sich von dem gesellschaftsorientierten Konzept insofern ab, als dass nicht der europäisch geprägte Sport, sondern das *Phänomen des Spiels* tatsächlich als universelle und kulturübergreifende Grunddisposition des Menschen angesehen wird, die zu interkulturellen Verständigungsprozessen beitragen kann. Ebenso ist der phänomenorientierte Ansatz zwar in seinen Grundzügen an einer interkulturellen Bewegungserziehung angelehnt, der Subjektbezug wird jedoch um einen *Gegenstandsbezug* erweitert. Neben der Orientierung an der spielerischen Grunddisposition der Schüler/innen, soll auch der jeweilige Hintergrund der Spiele Teil einer reflexiven Auseinandersetzung mit Fremdheit sein. Für eine gelungene Inszenierung und Reflexion von kulturtypischen Ausprägungen von Spielen, ist somit eine interkulturell kompetente Lehrerschaft notwendig, die über kulturelle Eigenheiten der Spiele und über die Voraussetzungen der Kinder informiert ist, eine sachgerechte Spielauswahl treffen und durchführen kann sowie in der Lage ist die Begegnungen mit Fremdheit über das Spiel reflexiv mit den Kindern zu thematisieren.

Betrachtet man die zusammengetragenen Erkenntnisse des Kapitels, so kristallisiert sich ein gemeinsames Fundament, eine gemeinsame Gelingensbedingung heraus, die für die jeweiligen Zielsetzungen unumgänglich erscheint: *Eine interkulturell kompetente Lehrerschaft*.

Der gesellschaftsorientierte Ansatz einer Integration durch Sport operiert als einziger offensiv mit dem Sportbegriff und meint dabei den «wettkampfmäßig institutionalisierten und international standardisierten Sport.» (Huh, 2012, S. 108). Diesem wird eine naturgegebene Integrationskraft zugesprochen, die über das sportliche Tun eine gesellschaftliche Partizipation ermöglicht. Damit ist vor allem der Vereinssport angesprochen, jedoch wurden Ansätze dieser Programmatik auch auf den Schulsport übertragen, der dann vornehmlich an einer Vermittlung von Sportarten ausgerichtet ist. Der Olympischen Gedanke eines humanen Leistungsstrebens und friedlichen Leistungsvergleichs wird auch weiterhin von politischer Seite als interkulturelles Verständigungsmedium propagiert.

Der Ansatzpunkt einer interkulturellen Bewegungserziehung hingegen sieht den Sport nicht als kulturell gewachsenes, friedvolles Konstrukt, sondern eher als eurozentrischen Kolonialisierungsagenten. Hoffnungen des friedvollen Leistungsvergleichs und des nonverbalen, körperbezogenen Tuns im Sport, werden hier einer kritischen Überprüfung unterzogen. Ziele, die sich aus dieser Kritik ableiten, sind im Erkennen und Anerkennen von Differenzen zu finden, die über eine geeignete Inszenierung schülerori-

entierter Inhalte und die pädagogisch angeleitete Reflexion von Fremdheitserfahrungen zu einer Identitätsausbildung bei Heranwachsenden führen soll, welche eine Akzeptanz von Andersartigkeit anbahnt: *Ich bin ich und du bist du*.

Der phänomenorientierte Ansatz interkulturellen Lernens im Sport greift die Argumentationslinien der interkulturellen Bewegungserziehung auf und ergänzt diese um das kulturübergreifende Phänomen *des Spiels*. Hierin lägen besondere Potenziale interkultureller Verständigung, denn das Spielen sei gewissermaßen als Grunddisposition des Menschen zu verstehen und die angemessene Umsetzung kulturtypischer Ausprägungen von Grundspielideen und deren Reflexion würden ebenso zum Erkennen und Anerkennen von Differenzen beitragen können. Unabhängig von den divergenten Zielsetzungen und den abweichenden Zugängen der verschiedenen Konzepte ist resümierend festzuhalten, dass eine Umsetzung jeweils nur gelingen kann, wenn interkulturell kompetente Lehrkräfte die angestoßenen pädagogischen Prozesse begleiten. Denn es scheint als ob der Sport an sich nicht *per se* eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe initiieren kann, genauso wenig wie didaktische Leitideen der interkulturellen Bewegungserziehung ein Anerkennen von Fremdheit ausbildet oder das Phänomen des Spiels für sich zu entsprechenden Einsichten führt.

Chancen des Sports und des Sportunterrichts in Bezug auf Integration können somit tatsächlich nur dann realisiert werden, wenn Sportlehrkräfte über so etwas wie *interkulturelle Kompetenz* verfügen und diese im Rahmen von Sportunterricht angemessen einsetzen.

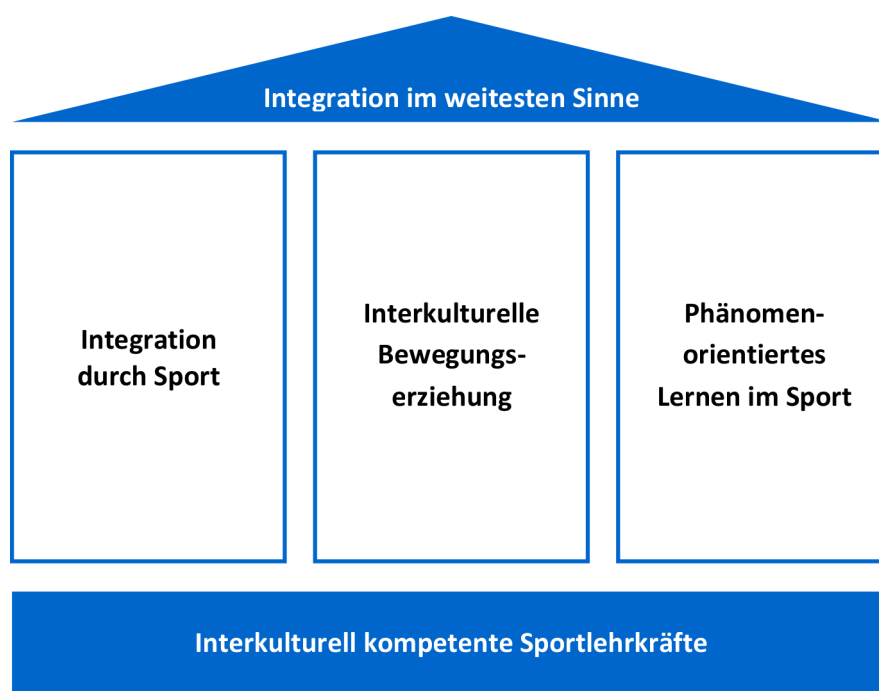


Abb. 2: Integration und Sport (eigene Darstellung)

Dieses idealtypische Modell fasst die Erkenntnisse des Kapitels noch einmal zusammen. Obwohl die Ziele der einzelnen Konzepte voneinander abweichen und sich teilweise widersprechen, so ist meiner Meinung nach jedes der vorgestellten Positionen mit der Zielkategorie der *Integration im weiteren Sinne* vereinbar. Ob es nun gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von Anpassung an gegebene (Vereins-)Strukturen oder das Anerkennen und nebeneinander stehenlassen können von Unterschiedlichem ist; insgesamt sollen die Bedingungen für Menschen bzw. Schüler/innen mit Migrationshintergrund verbessert werden, um bereits angesprochene Schieflagen über das Medium des (Schul-)Sports abzubauen. Auszuklammern wäre hier allenfalls die vereinseigene Programmatik einer Erhöhung bzw. Konsolidierung der Mitgliederzahlen.

Wenn interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften das wesentliche Fundament für eine Integration im weiteren Sinne abbildet, so ist dieses Konstrukt zweifellos näher auszudifferenzieren. Dies wird im Folgenden versucht, indem an die bereits gegebenen Ausführungen angeknüpft wird, um daraus das Modell einer *Interkulturellen Lehrkompetenz im Schulsport* abzuleiten.

2.7 Ein Modell Interkultureller Lehrkompetenz im Schulsport

Bislang konnte festgestellt werden, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz nicht so eindeutig zu fassen ist, wie sich dies aufgrund seines inflationären Gebrauchs vielleicht vermuten ließe. Zudem ist klar geworden, dass eine Definition als starrer Allgemeinbegriff den vielfältigen Wirkungshoffnungen nicht gerecht wird und eine klar abzugrenzende Aufzählung von Teilkompetenzen zu wenig auf individuelle Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte eingeht. Ähnlich wie es bereits in der basalen Definition von Kultur beschrieben wurde, muss also auch interkulturelle Kompetenz als dynamischer und komplexer Begriff verstanden werden. Denn interkulturelle Kompetenz ist nicht nur der Grundstein einer offensiven Werbung für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Wie gezeigt werden konnte, sind interkulturell kompetente Lehrkräfte ebenfalls eine notwendige Voraussetzung, um über den Sportunterricht Integrationsziele zu erreichen. Wenn interkulturelle Kompetenz allgemein als Performanzkompetenz verstanden werden kann, welche Voraussetzungen lassen sich dann für die erfolgreiche Performanz eines angemessenen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht identifizieren?

Da bislang wenig empirisch abgesicherte Konzepte einer interkulturellen Kompetenz im Schulsport vorliegen, wird sich im Folgenden vor allem auf Arbeiten von Grimminger (2007, 2009) und Gieß-Stüber (2007) berufen. Beide Autorinnen haben sich mit dem Phänomen der interkulturellen Kompetenz im Schulsport auseinandergesetzt und dabei erste Modellvorstellungen entwickelt, die als Ansatzpunkt für die vorliegende Ausarbeitung genutzt werden. Anknüpfend an Grimminger und Gieß-Stüber (2007), bilden zunächst *identitätstheoretische Überlegungen* den Ausgangspunkt für eine interkulturelle Lehrkompetenz im Schulsport (vgl. Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 113). Identität, aus dem Lateinischen mit «derselbe» zu übersetzen, bezeichnet allgemein «die als *Selbst* erlebte innere Einheit einer Person» (Duden, 2014). Biographische Erfahrungen (im interkulturellen Kontext) werden im Rahmen der *Identitätsarbeit* entweder in diese innere Einheit integriert oder aber abgewehrt. «In der Begegnung mit Differenz und Fremdheit wird Identität stets aktualisiert» (Grimminger, 2009, S. 43). Die Identität einer Lehrperson befindet sich somit in einem infiniten Wechselspiel mit der Umwelt und beeinflusst das pädagogische Handeln in hohem Maße. Identität steht also im Zentrum einer interkulturellen Lehrkompetenz, was vorerst schlüssig erscheint, trägt es doch der Dynamik des Begriffs Rechnung. Nach Gieß-Stüber und Grimminger (2007) sind jedoch weitere vier Elemente zu unterscheiden, die mit der Identität der Lehrperson verbunden sind und die sich auf die interkulturelle Lehrkompetenz auswirken: *Wissenskomponenten, Einstellungen und Überzeugungen, Interaktionsfähigkeiten und Vermittlungsfähigkeiten*. Zudem lassen sich externe Wirkungsfaktoren identifizieren, die beide Autorinnen unter *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* und *institutionellen Rahmenbedingungen* zusammenfassen (vgl. Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 114). Das variable Zusammenspiel dieser Elemente ergibt eine erste Vorstellung von Interkultureller Lehrkompetenz im Kontext Schule.

Mit einer derartigen Modellvorstellung ist es möglich den Begriff der interkulturellen Kompetenz etwas näher zu fassen. Zentral ist hierbei die Erkenntnis, dass einzelne Teilkomponenten in einem dynamischen Wechselspiel stehen und je nach Situation in unterschiedlichen Ausprägungen handlungsleitend werden bzw. als Performanz zu beobachten sind. Genauso individuell wie die Identität der Lehrperson, verhält es sich auch mit den weiteren Teilkomponenten interkultureller Lehrkompetenz. Wissenskomponenten, Einstellungen und Überzeugungen sowie Interaktions- und Vermittlungsfähigkeiten sind je nach (bildungs-)biographischen Erfahrungen und ihrer Integration oder Abwehr in die eigene Identität unterschiedlich ausgestaltet. Das Modell kann zunächst als *Grundschema* verstanden werden, das die Interdependenz von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten illustriert und die Komplexität des Erwerbs interkultureller Kompetenz aufzeigt. Ebenso wird deutlich, dass externe Wirkungsfaktoren zu berücksichtigen sind (vgl. Over, 2012, S. 73).

Der Sportunterricht und die Besonderheiten dieses Handlungsfeldes sind mit diesem Modell gleichsam gut abzubilden. *Wissenskomponenten* umfassen im Rahmen des Schulsports etwa das Wissen über körperliche Fremdheit oder das Wissen über kulturtypische Ausprägungen von Spielen. *Einstellungen und Überzeugungen* können beispielsweise auf das Verständnis von Integration der jeweiligen Lehrperson rekurrieren. *Vermittlungsfähigkeiten* werden vor allem in der Inszenierung von Sportunterricht handlungsleitend und beschreiben etwa die Fähigkeit das Wissen über kulturtypische Spiele methodisch/didaktisch angemessen aufzubereiten und erfolgreich durchzuführen. Die *Interaktionsfähigkeiten*

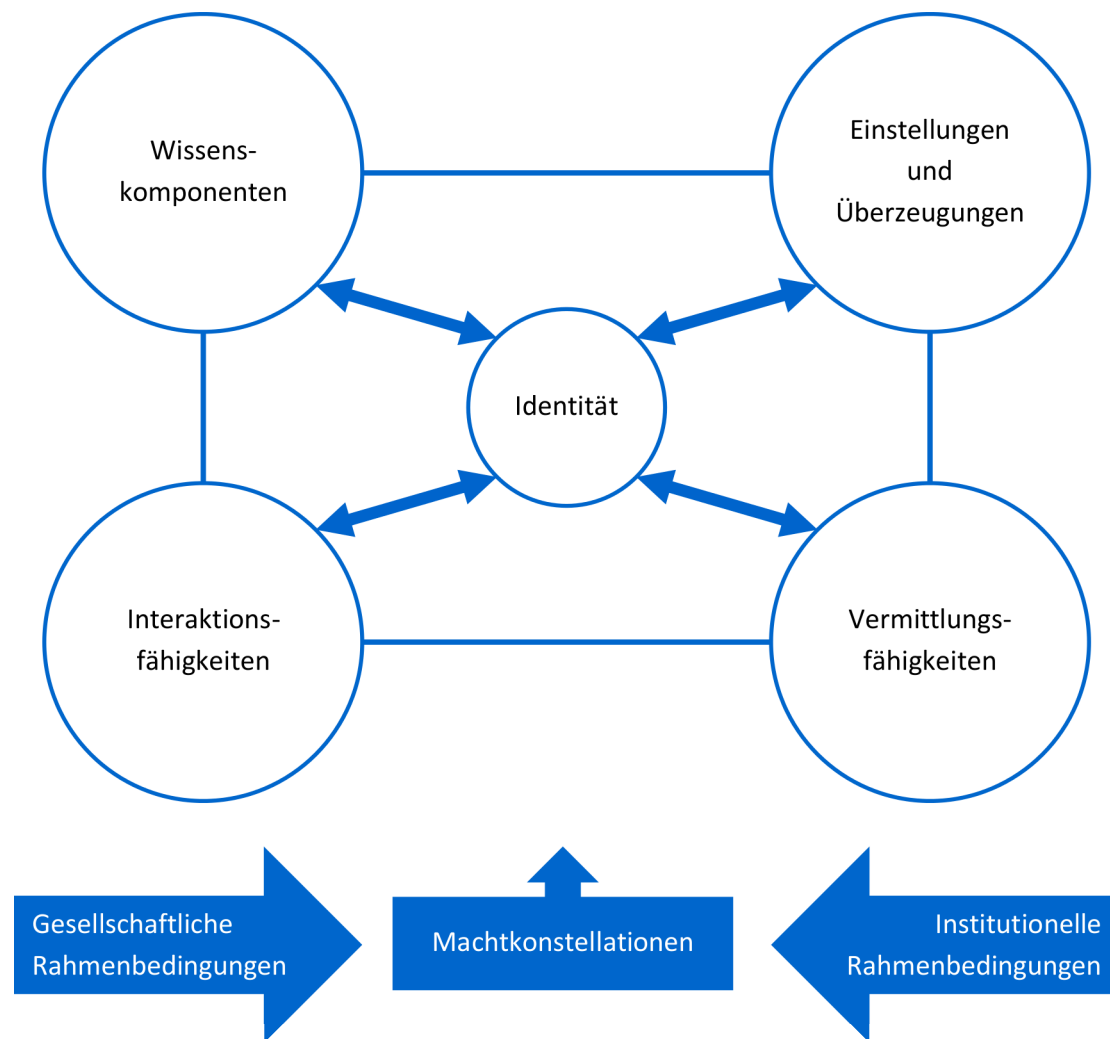


Abb. 3: Interkulturelle Lehrkompetenz in der Schule (nach Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

können letztlich als Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten verstanden werden oder als die Fähigkeit empathisch auf Fremdheitserfahrungen zu reagieren und darüber in einen reflexiv-produktiven Austausch mit den Schüler/innen im Sportunterricht zu treten. Außerdem ist es das *soziale Setting*, das entscheidet inwieweit ein angemessener Umgang mit kultureller Heterogenität erfolgreich sein kann. So sind *gesellschaftliche* und *schulische Strukturen* notwendig, die auf Offenheit und Toleranz ausgerichtet sind und eine prinzipielle Integrationsbereitschaft signalisieren. Denn Schule ist primär eine öffentliche Einrichtung, die zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen mitunter eine widersprüchliche Position einnimmt. Widersprüche zeigen sich zum Beispiel, wenn gesellschaftliche Stimmen eine schulische Selektion verlangen, wohingegen die Schule die Förderung des Individuums in den Fokus stellt. Im Rahmen von Schule zeichnen sich somit mindestens zwei *Machtkonstellationen* ab: Erstens zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und zweitens zwischen institutionell verankerten oder gesellschaftlich erwünschten Anforderungen an Schule und den Lehrkräften selbst. Lehrkräfte mögen zwar eine gewisse Macht auf Schüler/innen ausüben können, allerdings sind sie in einer öffentlichen Einrichtung tätig und müssen sich ebenso an institutionelle Vorgaben halten, die zumeist durch gesellschaftliche Ansprüche reproduziert werden. Schulgesetze, Bildungs- und Lehrpläne sowie Schulprogramme wirken sich demnach auch auf die Performanz interkultureller Lehrkompetenz (im Schulsport) aus (vgl. Grimminger, 2009, S. 60).

Wenn also im Folgenden von interkultureller Lehrkompetenz im Schulsport gesprochen wird, so handelt es sich dabei um die *gezeigte* und damit auch *beobachtbare* Fähigkeit des konstruktiven Umgangs mit kulturell heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht. Je nach Situation müssen demnach einzelne Teilfacetten der interkulturellen Lehrkompetenz in den Vordergrund treten und in eine Hand-

lung bzw. in eine *Performanz* überführt werden. Interkulturelle Lehrkompetenz im Schulsport ist somit ebenfalls zu definieren als eine *Performanzkompetenz*, in der die variable Anwendung von Wissens- und Einstellungskomponenten sowie der Vermittlungs- und Interaktionsfähigkeit stattfindet, die von der (biographisch gewachsenen) Identität der Lehrkraft sowie von gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

Doch wie lassen sich nun Sportlehrkräfte mit *Migrationshintergrund* in diesen Zusammenhang bringen? Sind sie aufgrund ihrer integrations- und/oder migrationsspezifischen Erfahrungen tatsächlich eher in der Lage einen interkulturell angemessenen Umgang im Sportunterricht zu zeigen? Haben sie weiterreichende Erfahrungen in ihr Selbstkonzept integriert und können somit Konfliktsituationen rascher erkennen und darauf gezielter reagieren? Inwiefern müssen sich auch diese Lehrkräfte bestehenden institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anpassen? Pointiert gefragt: Wie nehmen Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre schulische Realität wahr und ist diese tatsächlich mit der bildungspolitischen Antizipation erhöhter interkultureller Kompetenz zu verbinden? Mit diesen Unklarheiten sei erneut auf die eingangs erwähnte forschungsleitende Frage verwiesen. Um dieser näher zu kommen, wurde ein qualitativer Forschungszugang ausgewählt, der die biographisch gewachsene Identität von Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund mittels biographisch-narrativer Interviews möglichst umfassend sichtbar machen soll.

Ob derartige Forschungsbemühungen sich bereits in wissenschaftlicher Literatur wiederfinden, wird folgend im Rahmen einer kurzen Darstellung des aktuellen Forschungsstandes erfasst.

2.8 Zum aktuellen Forschungsstand

Bislang ist der Forschungsstand zu Lehrenden mit Migrationshintergrund insgesamt sehr dürftig, wie Georgi et al. (2011) und Rotter (2014) feststellen. Vor allem in Deutschland liegen bislang wenige empirische Erkenntnisse zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund vor; eine fachspezifische Perspektive auf den Schulsport lässt sich bislang gänzlich vermissen. Somit ist es der Anspruch dieser Arbeit einen ersten explorativen Zugang zu Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund anzubahnen und darüber weitere Forschungsbemühungen anzustoßen. An dieser Stelle kann jedoch auf einige Arbeiten verwiesen werden, die sich auf einer allgemeineren Ebene mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund beschäftigen haben und ebenfalls gegenstandsrelevante Ergebnisse ausweisen. Diese werden im Folgenden näher erläutert und in Bezug zur Forschungsfrage bzw. zu den bereits genannten bildungspolitischen Desideraten gestellt.

Ganz im Gegensatz zu der dünnen empirischen Erkenntnislage in Deutschland, lassen sich umfangreichere Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum ausmachen. Dort wird der Forschungszugang unter dem Begriff der *minority teachers* schon seit den späten 1970er Jahren diskutiert. Die vergleichbar lange Auseinandersetzung mit Minderheiten in amerikanischen Lehrerzimmern rekurriert unter anderem auf das traditionelle Verständnis Amerikas als Einwanderungsland (vgl. Rotter, 2014, S. 119). Aufgrund der Vielzahl an Abhandlungen zum Thema erscheint die Forschungslage zu *minority teachers* unübersichtlich und im jeweiligen wissenschaftlichen Anspruch als divergent. Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der Thematik war jedoch, ähnlich wie dies nun in Deutschland vermehrt der Fall ist, die zahlenmäßige Unausgewogenheit von ethnischen Minderheiten im Klassenzimmer im Vergleich zu der Zusammensetzung der Lehrerkollegien. Im Fokus erster Untersuchungen standen Hindernisse in Bildungslaufbahnen von Menschen mit Migrationshintergrund, deren Ursachen etwa in Mechanismen institutioneller Diskriminierung gesucht wurden. Tatsächlich weisen Ergebnisse (Ogbu 2001; Bennett 2001) darauf hin, dass eine pejorative Einstellungen amerikanischer Lehrender in Bezug auf bestimmte ethnische Minderheiten zu finden ist, die erfolgreiche Bildungsverläufe entsprechender Schüler/innen oder *minority pupils* unterbinden können. Gründe für die geringe Anzahl an Lehrkräften aus ethnischen Minderheitsgruppen in Amerika resultieren nach Torres et al. (2004) jedoch auch aus geringem Interesse an dem relativ schlecht angesehenen und schlecht bezahlten Lehrerberuf in den USA. Bildungserfolgreiche Personen aus ethnischen Minderheitsgruppen wählen eher Berufe, die Aufstiegsmöglichkeiten bieten, wie Ingenieursstudiengänge oder Jura (Fenwick, 2001). Ergreifen Personen aus ethnischen Minderheiten jedoch den Lehrerberuf, so ist dies überproportional häufig mit dem Wunsch verbunden sozialen Schieflagen über die Arbeit mit jungen Menschen zu begegnen und das soziale System zu

verändern bzw. zu verbessern (vgl. Rotter, 2014, S. 123). Solomon (1997) und Pole (1999) weisen in Ergebnissen aus Interview-Studien mit *minority teachers* darauf hin, dass diese von sich selbst annehmen als Rollenvorbild für Schüler/innen aus ethnischen Minderheiten wirken zu können. Diese Annahmen verorten die Befragten, in Übereinstimmung mit kanadischen Studien, besonders in einem besseren Verständnis für die schulische Situation entsprechender Schüler/innen sowie für deren familiären und sozialen Hintergrund (vgl. Rotter, 2014, S. 126). Tatsächlich zeigt sich für Studien aus dem angloamerikanischen Bereich, dass *minority teachers* gerade für *minority pupils* eine bedeutendere Rolle spielen, als für Schüler/innen aus der Mehrheitsgesellschaft. Dieser Zusammenhang wird darüber begründet, dass Lehrkräfte gegenüber Schüler/innen aus derselben Minderheitsgruppe allem Anschein nach eine höhere Erwartungshaltung hegen und diese häufig auch besser bewerten (vgl. Georgi et al., 2011, S. 26). Ebenso scheinen sich auf der Seite der *minority pupils* positive Impulse für das Selbstwertgefühl und für eine verbesserte Bildungsaspiration zu ergeben, wenn diese von *minority teachers* unterrichtet werden, wie Brophy & Good (bereits 1986) postulieren. Auch im Hinblick auf das Lehrerkollegium lassen empirische Ergebnisse den vorsichtigen Schluss zu, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als *Kulturexperten* für ihre Kolleg/innen fungieren möchten und die interkulturelle Öffnung von Schule vorantreiben wollen (vgl. Rotter, 2014, S. 126). Bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern aus ethnischen Minderheitsgruppen konnte Solomon (1997) einige positive Rückmeldungen ausmachen. Entsprechende Eltern würden den *minority teachers* eine größere Sensibilität für die soziale Situation ihrer Kinder nachsagen, was vereinzelt tatsächlich zu einem intensivierten Kontakt führen würde. Jedoch nehmen nicht alle *minority teachers* diese vielfältigen Rollenzuschreibungen gänzlich an. Einige bezeichnen sich aufgrund überhöhter gesellschaftlicher Erwartungen sogar als psychisch belastet (vgl. Rotter, 2014, S. 142).

Resümierend ist die Forschungslage in Bezug auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im angloamerikanischen Raum zwar umfangreicher, jedoch ebenso unübersichtlicher. Außerdem sind die Forschungsergebnisse nur mit gebotener Vorsicht auf Deutschland zu übertragen, da die USA auf eine gänzlich andere Geschichte von Schule und Migrationsbewegungen zurückblickt. Ergebnisse der exemplarisch herausgegriffenen Studien lassen allerdings interessante Ansatzpunkte erkennen: *Minority teachers* in den USA sehen sich verstärkt als Rollenvorbild, sie bewerten Schüler/innen aus derselben ethnischen Gruppe vermeintlich besser und haben ihnen gegenüber eine höhere Erwartungshaltung. Einige Aussagen aus Interviewstudien weisen auch darauf hin, dass die Mitarbeit an der interkulturellen Öffnung von Schule und die Sensibilisierung von Kolleg/innen für interkulturelle Aspekte als berufsbezogene Ziele genannt werden. Und letztlich scheint auch die Elternarbeit durch *minority teachers* positive Impulse zu erhalten. Wie sieht vor diesem Hintergrund nun der Forschungsstand in Deutschland aus? Konnten hier bislang ähnliche Ergebnisse gefunden werden?

Die erste Studie zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Deutschland wurde von Karakasoglu (2000) veröffentlicht. Hierbei standen türkische Lehramtsstudentinnen im Vordergrund, die zu ihren Erziehungsvorstellungen befragt wurden. Bei der Durchsicht der Ergebnisse wird deutlich, dass der überwiegende Anteil türkischer Lehramtsstudierender den Lehrberuf mit einem starken sozialen Fokus in Verbindung bringen und sich ebenfalls als «Rollensmodell» (Rotter, 2014, S. 135) für die Schülergruppe mit türkischem Migrationshintergrund sehen. Ein ähnliches Ergebnis weist auch eine Studie von Bellenberg und Weegen (2010) aus, nach dem sich einige Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund einem besonderen Förderauftrag für Schüler/innen mit Migrationshintergrund verpflichtet sehen (vgl. Rotter, 2014, S. 135). Größere Studien, die sich mit ausgebildeten Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem beschäftigen, sind erst in den letzten Jahren entstanden und beschränken sich bislang im Wesentlichen auf die Arbeiten von Georgi et al. (2011) und Rotter (2014). Außerdem ist ein Sammelband von Bräu et al. (2013) zu nennen, der aktuelle Erkenntnisse zusammenfasst.

Die Studie von Georgi et al. (2011) wagt erstmalig die Genese quantitativer und qualitativer Forschungsbemühungen zum Thema Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. Besonderer Fokus liegt hierbei auf biographisch-narrativen Interviews mit Lehrkräften mit Migrationshintergrund, mit dem Ziel das professionelle Selbstverständnis dieser Lehrerklientel zu erheben. Rotter (2014) legt schließlich eine aktuelle und gleichsam äußerst umfangreiche Arbeit vor. Sie erweitert bestehende forschungsleitende Fragen und erhebt neben den beruflichen Selbstkonzepten von Lehrer/innen mit Migrations-

hintergrund auch die Fremdkonzepte von Schulleitern, Lehrer/innen ohne Migrationshintergrund und Schüler/innen. Beide Studien verweisen auf Ergebnisse, die einen bildungspolitisch motivierten Einsatz von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund keinesfalls negieren. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund seien in vielen Fällen Experten für Unterricht und würden allein über die erworbene Qualifikation ihren Einsatz legitimieren. Zudem würden sie teilweise tatsächlich eine besondere Eignung für den angemessenen Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule nachweisen, welche sich in der Arbeit mit den *Kindern*, den *Eltern* und in den *Kollegien* zeigt. Jedoch mahnt vor allem Rotter zu einem differenzierteren Umgang mit dieser exklusiven Lehrerklientel. Bildungspolitische Forderungen und entsprechende Projektionen von Schulleitern, Kolleg/innen, Eltern oder Schüler/innen dürften die Sicht auf Lehrer/innen mit Migrationshintergrund als *aktiv handelnde Subjekte* nicht verdecken. Lehrkräfte lediglich aufgrund ihres Migrationshintergrunds und weniger aufgrund ihrer Qualifikation zu beurteilen, berge die Gefahr diese Lehrkräfte «als Objekte von Zuschreibungsprozessen zu Opfern zu degradieren» (Rotter, 2014, S. 296).

Schlussfolgernd gilt für den aktuellen Forschungsstand in Deutschland, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund insgesamt wohl eine wünschenswerte Lehrerklientel in deutschen Kollegien abbilden, die Lehrkräfte jedoch selbst entscheiden sollten, inwiefern sie über ihren Migrationshintergrund definiert werden wollen und welche Rollenzuschreibungen und Aufgaben sie akzeptieren möchten. Außerdem wird des Öfteren betont, dass besonderes Engagement von Lehrkräften mit Migrationshintergrund nur dann nachhaltig wirken kann, wenn entsprechende gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen gegeben sind.

Abschließend soll auf eine kleinere Studie von Grimminger (2009) verwiesen werden, die sich insbesondere auf den Sportunterricht an deutschen Schulen bezieht. Darin erhebt Grimminger über qualitative Interviews den Umgang von Sportlehrkräften mit kulturell-heterogenen Lerngruppen. Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird hierbei keine besondere Bedeutung beigemessen, allerdings beziehen sich die Ergebnisse auf das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz und ergänzen somit den bereits dargelegten Forschungsstand. Grimminger (2009) unterscheidet das Fach Sport zuerst klar von anderen Fächern: «Aufgrund des Körperbezugs im Sport(-unterricht) unterscheidet sich das Handlungsfeld [...] von den anderen Schulfächern und bietet [...] andere Konfliktpotenziale» (Grimminger, 2009, S. 30). Den unterschiedlichen Handlungsrahmen und die zunehmend kulturell-heterogen zusammengesetzten Lerngruppen im Sportunterricht, scheinen Sportlehrkräfte dabei als überwiegend problematisch wahrzunehmen. Obwohl die befragten Lehrkräfte allgemeine Kenntnisse zu Themen rund um interkulturelles Lernen aufweisen, so zeigen sich gerade im Fach Sport Wissens- und Anwendungslücken, die zu ambivalenten Aussagen seitens der Lehrkräfte führen. Es wird wesentlich häufiger von *Schwierigkeiten* im Umgang mit einer multikulturellen Schülerschaft im Sportunterricht gesprochen, als von potenziellen Chancen (vgl. ebd., S. 31). Neben einer erschwerten Elternarbeit, werden ethnische Cliquenbildung und mangelnde Kenntnisse bzw. mangelnde Fähig- und Fertigkeiten in *traditionellen Sportarten* als besonders konfliktträchtig hervorgehoben. Auch die hohe emotionale Involviertheit und die unmittelbare Körperlichkeit von Sportunterricht werden von den befragten Sportlehrkräften häufig als belastend interpretiert. Einige Lehrkräfte neigen nach Grimminger resultativ dazu hinsichtlich soziokultureller und geschlechterbezogener Merkmale zu stereotypisieren und liefern somit Gefahr «Ein-immer-schon-Bescheid-Wissen» (ebd., S. 31) anstelle von Einzelfallentscheidungen zu stellen. Besonders fallen in diesem Zusammenhang türkische Jungen und Mädchen im Sportunterricht auf, die sich entweder durch eine übermäßige Dominanz oder aber durch Sportverweigerung auszeichnen würden. Insgesamt sind Sportlehrkräfte an methodisch-didaktischen Hinweisen für eine interkulturell angemessene Ausgestaltung von Sportunterricht interessiert, fühlen sich in kulturell-heterogenen Lerngruppen bislang jedoch häufig überfordert (vgl. Grimminger, 2009, S. 33).

Wie lassen sich die Erkenntnisse zum Forschungsstand nun in Verbindung zu der vorliegenden Arbeit setzen? Zunächst fällt auf, dass Deutschland bezüglich seiner empirischen Ergebnisse zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund weiterhin erheblichen Forschungsbedarf aufweist; vor allem fachspezifische Perspektiven fehlen bislang. Vorliegende Studien, wie die von Georgi oder Rotter, weisen zudem explizit auf weitere Forschungsdesiderate hin. Erkenntnisse der weiter zurückreichenden Forschung aus dem angloamerikanischen Raum lassen interessante Ansatzpunkte erkennen, die tatsächlich für einen vermehrten Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sprechen. Obwohl diese Erkenntnisse

fürwahr nur bedingt auf Deutschland übertragbar sind, so zeigen auch erste Studien im deutschsprachigen Raum eine vorsichtig positive Tendenz. Studien zu *Sportlehrkräften* mit Migrationshintergrund sind bislang jedoch nicht in der einschlägigen Literatur auszumachen. Deshalb wurde auf eine Studie von Grimminger verwiesen, die (deutschen) Sportlehrkräften insgesamt eine eher problematische Wahrnehmung für die Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht bescheinigt.

Bezogen auf die vorliegende Arbeit stellt sich somit die Frage, ob positive Tendenzen, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund allgemein zu haben scheinen, auch auf den Rahmen des veränderten und vermehrt problematisch wahrgenommenen Handlungsrahmen von Sportunterricht übertragbar sind. Um diesem fachspezifischen Ansatzpunkt näher zu kommen, ist es notwendig die Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund selbst zu Wort kommen zu lassen. Dafür bietet sich ein qualitativer Forschungszugang an, der noch näher erläutert wird. Da an dieser Stelle der theoretische Rahmen geschlossen wird, erscheint zuvor jedoch eine *Zwischenbetrachtung* angebracht, die bislang gewonnene Erkenntnisse noch einmal strukturiert zusammenfasst.

2.9 Zwischenbetrachtung

Die Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz im Schulsport und die Fokussierung von Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund zeigen sich als durchaus voraussetzungsvolles Unterfangen. Um der Fragestellung der Arbeit gerecht zu werden und ein angemessenes theoretisches Fundament für den empirischen Teil zu erarbeiten, wurde versucht ein grundlegendes Verständnis davon zu erzeugen, was interkulturelle Kompetenz im Schulsport meint und welche vielfältigen Wirkungshoffnungen an Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund herangetragen werden.

Dazu wurden zunächst Migrationsbewegungen nach Deutschland im Rahmen einer historischen Synopse offengelegt. Es konnte gezeigt werden, dass Deutschland seit jeher von Migrationsbewegungen betroffen war; auch bedingt durch seine geografische Lage inmitten Europas. Zeitgeschichtliche Rückblicke lassen aber erkennen, dass Deutschland in politischer Rhetorik gern der Status eines Einwanderungslandes abgesprochen wurde, da die Zuströme zumeist geringqualifizierter Gastarbeiter originär nicht auf einen längerfristigen Aufenthalt ausgelegt waren. Obwohl sich historisch positive Beispiele von Einwanderung nach Deutschland ausmachen lassen (Hugenotten) und auch aktuelle Zuwanderungen von qualifizierten Facharbeitern allgemeinhin begrüßt werden, so offenbaren sich größere Integrationshürden bei ehemaligen Gastarbeitern und deren Nachkommen. Diese scheinen, obgleich bildungspolitische Bemühungen um schulische Chancengleichheit eingeleitet wurden, bislang vermehrt Probleme zu haben, sich erfolgreich im Schulsystem zu behaupten. Als Erklärung dafür haben sich unterschiedliche theoretische Ansätze herausgebildet, von denen zwei prominente Beispiele näher betrachtet wurden. Als Ergebnis dieser Gegenüberstellung kann postuliert werden, dass ein Zusammenspiel von individuellen aber auch institutionellen Wirkungsmechanismen zu den problematisierten Schiefagen im deutschen Bildungssystem beitragen und die Forschungsbemühungen in diesem Feld bei weitem nicht abgeschlossen sind. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden nichtsdestotrotz von bildungspolitischen Akteuren als fundamentaler Bestandteil einer weiteren interkulturellen Öffnung von Schule angesehen, da dieser Lehrerklientel spezifische Kompetenzen zugeschrieben werden, die individuellen und institutionellen Problemdimensionen gleichsam begegnen sollen. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird in diesem Zusammenhang immer wieder genannt und wurde deshalb einer näheren Bestimmung unterzogen. Es konnte festgestellt werden, dass interkulturelle Kompetenz nicht als starrer Allgemeinbegriff definiert werden kann, sondern vielmehr als *dynamisches Konstrukt* daherkommt. Um dieses dynamische Konstrukt weiter auszudifferenzieren und einen sportwissenschaftlichen Bezug in den Diskurs einzubringen, wurde anschließend dem Schulsport und seinen vermeintlich integrativen Wirkungen nachgespürt. Es kristallisierte sich die Erkenntnis heraus, dass der Sportunterricht per se wenig ethnisch-integrative Wirkungen entfalten kann; eine interkulturell kompetente Begleitung pädagogischer Prozesse im Sportunterricht durch fähiges Lehrpersonal hingegen unabdingbar erscheint. Darauf aufbauend konnte das Konstrukt interkultureller Kompetenz einer näheren Bestimmung in Bezug auf Schule und Schulsport unterzogen werden. Es wurde ersichtlich, dass für die Performanz eines angemessenen Umgangs mit kulturell-heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht verschiedene Teilfacetten situativ variabel zum Einsatz kommen, die gleichsam mit der biographisch gewach-

senen Identität der Lehrperson zusammenhängen. Der qualitativ angelegte Forschungszugang dieser Arbeit wurde hierdurch in seiner Relevanz noch einmal unterstrichen. Ein notwendiger Blick auf den aktuellen Forschungsstand offenbarte letztlich keinerlei Erkenntnisse zu Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund, sehr wohl ließen sich auf einer allgemeineren Ebene jedoch positive Tendenzen für die Arbeit von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Kontext von Schule erkennen. Erste Erhebungen zu Sportlehrkräften (vornehmlich ohne Migrationshintergrund) konnten dagegen zeigen, dass kulturell-heterogene Lerngruppen im Sportunterricht durchaus problematisch wahrgenommen werden.

Inwiefern verändert sich diese problematische Einschätzung aber, wenn explizit *Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund* zu Wort kommen? Wie konstruieren Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund ihre schulische Realität und inwiefern ist von integrationsspezifischen Erfahrungen auszugehen, die die Performanz interkultureller Lehrkompetenz im Schulsport positiv beeinflussen? Wie verorten sich diese Sportlehrer/innen selbst im Spannungsfeld von (bildungs-)politischem Erwartungsdruck und der eigenen Sichtweise auf Schule und Schulsport? Diese Fragen bleiben auch nach der Darstellung des theoretischen Rahmens ungeklärt und offenbaren gleichsam eine fundamentale Forschungslücke, der im empirischen Teil der Arbeit nachgegangen wird. Wie? Dies klärt das nächste Kapitel, indem kurz das methodologische Vorgehen erläutert wird.

3. Methodologie

Um sich den Forschungsdesideraten der vorliegenden Arbeit zu nähern, scheint das Anlegen eines qualitativen Zuganges gleich in mehrerlei Hinsicht sinnvoll. Angesichts der bislang fehlenden empirischen Erkenntnisse zu Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund, wäre es unangemessen sich auf das Prüfen vorab formulierter Hypothesen zu beschränken. Unreflektierte Vorannahmen sollen keinen Eingang in die Forschung finden und womöglich die Ergebnisse durch subjektive Einflüsse verfälschen. Zudem sind standardisierte Befragungen wenig geeignet, um die individuellen Umgangsweisen im Spannungsfeld von bildungspolitischen Forderungen und eigenen Konstruktionsleistungen der Schulrealität einzufangen. Somit sollen im Sinne des explorativen Charakters der Arbeit zuerst die eigentlichen Protagonisten zu Wort kommen und die *Innenansicht* von Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund erhoben werden.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung bieten sich hierfür besonders Ansätze der Biographieforschung an. Denn die Prämisse, dass interkulturelle Lehrkompetenz im Fach Sport eng mit der Identität der jeweiligen Person verbunden ist, macht es gegenstandsadäquat das *biographische Gewordensein* von Lehrkräften mit Migrationshintergrund offenzulegen. Biographieforschung lässt sich forschungssystematisch innerhalb der interpretativen Sozialforschung verorten und orientiert sich an dem interpretativen Paradigma. Danach wird gesellschaftliche Wirklichkeit nicht als objektiv gegeben, sondern «als über Bedeutungszuschreibungen, gesellschaftlich konstruiert» (Tepecik, 2011, S. 46) verstanden. Biographie wird in diesem Zusammenhang als individuelle Wirklichkeitskonstruktion aufgefasst, aus der gesellschaftliche und soziale Strukturen extrapoliert werden können (vgl. Felden, 2008, S. 11). In dem Subjekte als gesellschaftliche Akteure verstanden werden, «die zeitlebens damit beschäftigt sind, sich in und mit der Gesellschaft zu entwickeln, ist es möglich, aus den Orientierungs- und Interpretationsleistungen der Akteure gehaltvolle Erkenntnisse für die Sozial- und Erziehungswissenschaft zu gewinnen» (ebd., S. 12). Auch im Rahmen dieser Arbeit wird somit bei den *Wirklichkeitskonstruktionen* von Lehrkräften mit Migrationshintergrund angesetzt, um sich über die Interpretation der Subjekte der *Wirklichkeit* anzunähern. Als methodologischer Zugang zur Erhebung der Daten bietet sich hierfür insbesondere das biographisch-narrative Interview an.

3.1 Erhebung der Daten

3.1.1 Das biographisch-narrative Interview

Das biographisch-narrative Interview zeichnet sich im Gegensatz zu weiteren Interviewmethoden der qualitativen Sozialforschung durch seine prinzipielle Offenheit aus, in der den Befragten weitreichende Möglichkeiten eigener Relevanzsetzungen eingeräumt werden. In Form einer Stegreiferzählung wird der Interviewpartner darum gebeten und dabei unterstützt, seine Erlebnisse *als Geschichte* wiederzugeben (vgl. Glinka, 1996, S. 9). Zurückliegende Ereignisse sollen wieder *lebendig* gemacht werden. Um dies zu erreichen, orientiert sich das narrative Interview an einem Phasenschema, das mit einer *Erzählaufforderung* beginnt, welche die autonom gestaltete *Haupterzählung* einleitet und an die sich ein erzählgenerierender *Nachfrageteil* anschließt (vgl. Tepecik, 2011, S. 63). Die *Erzählaufforderung* für die vorliegende Arbeit wurde möglichst offen gewählt, um lebensgeschichtliche Ereignisse zu ihren Ursprüngen zurückverfolgen zu können und somit umfassende Erklärungsansätze für die Konstruktion schulischer Realität von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu generieren. Gerade bei Menschen mit Migrationshintergrund scheint es nicht nur relevant, wie diese *im Moment* agieren und wie sie *aktuell* ihr Handeln im Kontext von Schule bzw. Schulsport bewerten. Ebenso interessant ist die Betrachtung der migrations- und integrationsspezifischen Erfahrungen, die diese Lehrkräfte bereits ihr gesamtes Leben lang begleiten und die ihr pädagogisches Handeln beeinflussen. Wenn bildungspolitische Hoffnungen primär auf die biographisch erworbenen, interkulturellen Kompetenzen abheben, so rückt zweifellos die gesamte Lebensspanne dieser Lehrkräfte in den Blick des Forschers. Dementsprechend wurde als einleitende Frage für die narrativen Interviews die folgende formuliert: *Bitte erzählen Sie mir Ihre Lebensgeschichte*. Durch diese Frage wird gleichsam die vom Interviewpartner autonom gestaltete

Haupterzählung initiiert. Der Interviewer nimmt in dieser Phase die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein, der die erzählte Geschichte nicht durch Nachfragen unterbricht, sich jedoch stichpunktartig gegenstandsrelevante Themen notiert (vgl. Tepecik, 2011, S. 64). Um ein aktives Zuhören zu vermitteln und den Erzählfluss des Gegenüber aufrecht zu erhalten, sollte der Interviewer jedoch nicht zu sehr an seinen Aufzeichnungen orientiert sein, sondern stets den Blickkontakt suchen oder weitere «Aufmerksamkeitsmarkierer» (Glinka, 1996, S. 12) einsetzen in Form von kurzen emotionalen Rückmeldungen (zum Beispiel lachen, seufzen, nicken und weitere). Die Phase der *Haupterzählung* endet zumeist mit einem unmissverständlichen Hinweis des Gegenübers. Nun schließt sich der *Nachfrage-Teil* an, in dem der Interviewer thematisch aktiv werden darf und versucht über Fragen mit narrativer Generierungskraft weiteres Erzählpotenzial zu realisieren (vgl. ebd., S. 15). Hierbei kann es um das Aufdecken weiterer Hintergrundinformationen gehen oder um das Ansprechen noch nicht genannter Themenkomplexe, die für die Anbahnung der Forschungsfrage unabdingbar erscheinen. Den Abschluss der Interviewsituation bildet eine Art *Gesamtevaluation*, in der der Interviewpartner die Gesprächssituation bewertet und sich der Interviewer für die investierte Zeit und Mühe bedankt. Das Gesprochene wird mit einem geeigneten Aufnahmegerät dokumentiert und liegt somit als Audiodatei oder Kassette vor. Die Inhalte dieser Aufzeichnungen gilt es anschließend im Rahmen der *Transkription* in Textform aufzuarbeiten. Die Transkriptionsnotation für diese Arbeit orientiert sich an der halbinterpretativen Arbeitstranskription nach Dausien (1996) und ist im Anhang explizit aufgeführt.

3.1.2 Das Interviewsetting

Am Anfang der Untersuchung stand zuallererst die Kontaktaufnahme zu Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund. Hierbei offenbarte sich, dass das Missverhältnis der Schülerzahlen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu der Anzahl der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund allem Anschein nach nicht nur ein theoretisches Konstrukt ist. Mehrere Anrufe bei Schulen blieben erfolglos; nicht etwa aufgrund mangelnden Interesses seitens der Schulen, sondern aufgrund der Tatsache, dass keine Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund auszumachen waren. Parallel zur Ausweitung von Kontaktversuchen mit diversen Schulen, wurden zunehmend auch ehemalige Kommilitonen und befreundete Lehrer/innen nach Kontakten zu Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund befragt. Hierüber konnten schließlich einige Lehrkräfte ausgemacht werden, die sich prinzipiell bereit erklärten ein Interview zu führen. Da ein *Mehr* an Datenmaterial nicht zwangsläufig zu zuverlässigeren Daten führt, folgte die Entscheidung sich intensiv mit *zwei* biographisch-narrativen Interviews zu beschäftigen und diese theoriegeleitet auszuwerten; auch im Hinblick auf den begrenzten Umfang dieses Textes erschien dies sinnvoll. Daraufhin wurden nacheinander zwei Interviewpartner/innen für eine Terminabsprache ausgewählt, die eine möglichst kontrastive Falldarstellung möglich machten.

Zuerst wurde ein Sportlehrer mit marokkanischem Migrationshintergrund interviewt, der bereits im Vorfeld darauf verwies er sei wenig geeignet, da er in einem deutschen Umfeld sozialisiert wurde und sich selbst kaum als Person mit Migrationshintergrund wahrnimmt. Sein phänotypisches Erscheinungsbild und sein Name hingegen lassen weiterreichende Fremdzuschreibungen zu, sodass die Einbeziehung dieser Person besonders interessant erscheint, verweist sie doch auf die Mannigfaltigkeit der Definition von Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Lehrkraft ist zudem bereits seit einigen Jahren aktiv im Schuldienst tätig. Im Laufe dieses ersten Interviews und auch in der Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema, wurde die Rolle von Menschen bzw. Schüler/innen mit islamischem oder türkischem Migrationshintergrund häufig exponiert. Somit erschien es folglich adäquat eine Sportlehrkraft mit türkischem Migrationshintergrund zu Wort kommen zu lassen und ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu erheben. Deshalb wurde für das zweite Interview eine Sportreferendarin mit türkischem Migrationshintergrund ausgewählt, die sich vom ersten Interviewpartner nicht nur hinsichtlich der soziokulturellen Voraussetzungen und des Geschlechts unterscheidet, sondern auch in einer früheren Phase der Berufstätigkeit verortet ist. Es stellte sich zugleich die Frage, inwiefern die biographischen Konstruktionsleistungen beider Interviewpartner divergent ausfallen würden und welche Relevanzsetzungen die jeweiligen Interviews dominieren würden. Entsprechende Differenzen und Überschneidungsbereiche werden im Rahmen der empirischen Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten noch näher ausdifferenziert.

Beide Interviewtermine wurden intensiv vorbereitet und zur Sicherheit mit mehreren Aufnahmegeräten dokumentiert. Orte der Interviewführung waren jeweils die Wohnungen der Interviewpartner/innen, in denen eine ruhige und gesprächsfördernde Atmosphäre vorzufinden war. Im Vorfeld der Interviews wurde der Zweck der Befragung grob vorgestellt und Datenschutz sowie Anonymität zugesichert. Insofern werden die Audiodateien nicht weitergegeben, lediglich das anonymisierte Interviewtranskript ist im Anhang zu finden. Um die zugesicherte Anonymität zu wahren, wurden genannte Namen und Orte zudem mit sinnäquivalenten Bezeichnungen ersetzt. Beide Interviews verliefen planmäßig und dauerten ca. anderthalb Stunden. Anschließend wurden beide Interviews vollständig transkribiert, um dem biographischen Ansatz entsprechend eine Auseinandersetzung dem gesamten Material bzw. der gesamten Lebensspanne der Interviewpartner zu ermöglichen.

3.2 Auswertung der Daten mit der Grounded Theory

Im Zentrum der *Datenauswertung* steht die Rekonstruktion der Biographien der interviewten Sportlehrer/innen in Form von *biographischen Fallporträts*. Als Rahmenkonzept wird hierfür die gegenstandsbezogene Theoriebildung der *Grounded Theory* angelegt, dessen Ziel in der Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie zu finden ist (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2009, S. 353). Die von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauß (1967) entwickelte Grounded Theory hat sich insbesondere unter qualitativ arbeitenden Forscher/innen etabliert und ist gewissermaßen zu «einem Standard empirischer Forschung» (Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2009, S. 353) avanciert. Die häufige Verwendungsweise dieser Methodologie und der inflationäre Gebrauch des Labels *Grounded Theory* führte in letzter Zeit jedoch zu einer Verwässerung der Begrifflichkeit, was eine Anpassung an die forschungspraktischen Gegebenheiten dieser Ausarbeitung notwendig macht (vgl. ebd., S. 354).

Um zu einer empirisch fundierten Theorie zu gelangen, bedarf es einer ebenso fundierten Herangehensweise an das Datenmaterial bzw. an dessen Erhebung. Am Anfang des Forschungsprozesses nach der Grounded Theory steht zuerst die *theoretical sensitivity*, oder die theoretische Sensibilität. Glaser weicht indem was darunter zu verstehen ist zwar von späteren Arbeiten von Strauß & Corbin ab, allgemein kann die *theoretical sensitivity* jedoch als das Ausmaß des Vorwissens interpretiert werden, das der Forscher mit den Forschungsprozess einbringt. Dieses Vorwissen kann sich aus persönlichen und beruflichen Erfahrungen genauso zusammensetzen, wie aus Literaturkenntnissen, die mehr oder weniger im Vorfeld expliziert werden (vgl. ebd., S. 358). Während Glaser eine möglichst große Unvoreingenommenheit für den Forschungsprozess postuliert und eine vorherige Auseinandersetzung auf theoretisch-abstrakte Literatur beschränken möchte, so sehen Strauß & Corbin die Verwendung jeglicher Art von Literatur von Beginn an als unproblematisch. Begründet liegt dies in der *Nicht-Realisierbarkeit* einer völligen Unvoreingenommenheit, denn persönliche Vorerfahrungen können nicht einfach im Vorfeld des Forschungsprozesses abgelegt oder ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 359). Für die vorliegende Arbeit wurde eine umfangreichere Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur vorgenommen, um eine theoretische Sensibilität für das zweifellos vielschichtige Thema der Arbeit zu schaffen und die Nachvollziehbarkeit der Forschungsdesiderate zu erhöhen. Auf eine Vorabformulierung von Hypothesen wurde im Sinne des explorativen Zugangs hingegen bewusst verzichtet. Die Arbeit lehnt sich somit an den Ausführungen von Strauß & Corbin an und sieht sich trotz der ausführlicheren Explikation von Vorwissen den auf Offenheit ausgelegten Grundprinzipien der Grounded Theory verpflichtet. Das *Sampling* bzw. die Auswahl an potenziellen Interviewpartnern wird des Weiteren als wichtiger Aspekt im Forschungsprozess mit der Grounded Theory hervorgehoben. Hierzu wurden bereits einige Informationen im Rahmen des Interviewsettings gegeben, die verdeutlichen, dass vornehmlich ein *gezieltes* und *systematisches* Sampling grundlegend für die Penetration des Forschungsfeldes war (vgl. ebd., S. 362). Es wurden nacheinander *gezielt* Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund ausgewählt, die *systematisch* Unterschiede hinsichtlich ihrer soziokulturellen und beruflichen Voraussetzungen aufweisen. Auch die Interviewmethode und -durchführung wurde bereits näher erläutert, sodass nun eine Konkretisierung der analytischen Zuwendung zu den erhobenen Daten folgen kann.

Insbesondere wird diese Arbeit sich in der Darstellung der biographischen Fallporträts an dem *offenen* und dem *axialen Kodieren* in Anlehnung an die Grounded Theory orientieren (vgl. ebd., S. 368). Ausgehend von der Fragestellung der Arbeit wird das transkribierte Datenmaterial eingehend gesichtet

und in einem ersten Schritt offenen Kodierens mit *Kodes* (zusammenfassende Stichworte, Begriffe) versehen, die zunehmend zu *Kategorien* bzw. *Konzepten* verdichtet werden. Hierzu werden theoriegenerierende Fragen (*theoretical orientated questions*) an den Text gestellt, um entstandene Kodes prozesshaft und in zyklischer Auseinandersetzung mit dem Material zu Kategorien auszudifferenzieren. Ist dies geschehen, werden im Rahmen *axialen Kodierens* diese Kategorien miteinander verglichen, mit dem Ziel *Beziehungen* und *Variationen* zwischen den gefundenen Kategorien zu identifizieren. In stetem Rückbezug auf die forschungsleitende(n) Frage(n) und die sensibilisierenden theoretischen Ausführungen, entwickelt sich somit eine Struktur bzw. eine Gliederung für die Darstellung der biographischen Fallporträts. Gefundene Zusammenhänge, die systematisch aus dem Text herausgearbeitet wurden, werden im Rahmen der biographischen Fallporträts im Hinblick auf die Fragestellung neu geordnet und in einem zusammenhängenden Text ausformuliert. Dieser Text orientiert sich zwar am Ablauf der objektiven Chronologie der Lebensspanne der interviewten Personen, hebt dabei jedoch gleichsam neue Gesichtspunkte interpretativ hervor. Es ist also, im Sinne der Leserfreundlichkeit und der Beibehaltung eines *roten Fadens*, keine systematische Trennung biographischer Datenpräsentation und anschließender Analyse vorgenommen worden (vgl. Volkmann, 2008, S. 113 f.). Vielmehr werden die biographischen Fallporträts in einer integrierten Darstellungsform präsentiert, die zugleich analytische Argumentationslinien enthält. Die Fallporträts enden jeweils mit einer *analytischen Abstraktion*, in der gefundene Zusammenhänge der Kategorien und Konzepte noch einmal verdichtet dargestellt werden und das theoretisch-generative Potenzial des jeweiligen Falls exponiert wird (vgl. Volkmann, 2008, S. 113 f.). Im anschließenden Fazit werden beide Fälle zugespitzt, um den forschungsleitenden Fragen näherzukommen; spricht: wie Sportlehrkräfte ihre schulische Realität konstruieren, inwiefern diese Realität bildungspolitischen Annahmen einer erhöhten interkulturellen Kompetenz entspricht und welche Implikationen sich daraus für die künftige pädagogische Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen (im Sportunterricht) ableiten lassen.

4. Empirischer Teil

4.1 Biographisches Fallporträt – Yusuf Al Bouarabi

4.1.1 Interviewsetting

Das Interview mit dem Mathematik- und Sportlehrer Yusuf Al Bouarabi wurde Anfang April 2014 erhoben. Der Kontakt kam über eine befreundete Sportlehrerin zustande, die gemeinsam mit dem Interviewpartner Sport studierte. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail, in der das Forschungsvorhaben grob skizziert und eine Interviewanfrage formuliert wurde. Erfreulicherweise wurde diese erste E-Mail binnen kürzester Zeit beantwortet und ließ erkennen, dass prinzipiell großes Interesse an der Thematik und auch an einem Interviewtermin bestand. Jedoch wurden auch Zweifel geäußert, ob er als Interviewpartner *der Richtige* sei. Diese Zweifel bezogen sich vornehmlich auf eine als *deutsch* empfundene Sozialisation, die mit dem subjektiven Gefühl einhergeht eigentlich kein Lehrer *mit Migrationshintergrund* zu sein. Somit war ein weiteres kurzes Anschreiben von Nöten, in dem das Interesse an einem Interviewtermin untermauert und mehrere Termine (meinerseits) vorgeschlagen wurden. Von diesen Terminvorschlägen wurde von Herrn Al Bouarabi der frühestmögliche ausgewählt. Der erste *persönliche* Kontakt offenbarte zugleich eine sehr offene und freundliche Art des Gegenüber, welche sich im Zuge der Interviewführung manifestierte. Das Interview fand schließlich im Wohnzimmer von Herrn Bouarabi statt, in dem eine ruhige Gesprächsatmosphäre vorzufinden war. Das Interview wurde mit mehreren Aufnahmegeräten dokumentiert.

4.1.2 Biographische Skizze

Herr Yusuf Al Bouarabi wurde in Deutschland geboren und wuchs zusammen mit einer jüngeren Schwester in einer mittelgroßen Stadt in Norddeutschland auf. Er ist der Sohn einer deutschen Mutter und eines Vaters, der als politischer Flüchtling Mitte der 1960er Jahre von Marokko nach Deutschland einwanderte. Beide Eltern sind beruflich erfolgreich. Der Vater arbeitet als Ingenieur bei einem großen deutschen Automobilhersteller, die Mutter ist ausgebildete Erzieherin und lange Zeit in ihrem Beruf tätig. Die jüngere Schwester weist – wahrscheinlich durch einen Unfall in früher Kindheit – einige Entwicklungsverzögerungen auf, die besonderer Aufmerksamkeit seitens der Familie bedürfen. Herr Bouarabi besuchte gleich nach der Grundschule das ortsansässige Gymnasium und durchlief dieses ohne weitere Probleme bis zum Abitur, welches er 1999 abschloss. Im Anschluss arbeitete er im Rahmen des Zivildienstes in einem Jugendcafé und nahm in der Folge das Lehramtsstudium für die Realschule mit den Fächern Mathematik und Sport auf. Nach dem Referendariat an einer katholischen Bistumsschule in Niedersachsen, arbeitete Herr Bouarabi an mehreren Schulen. Mittlerweile ist er verbeamteter Lehrer an einer kooperativen Gesamtschule; ebenfalls in Niedersachsen.

Die offene Form der Interviewführung wurde Herrn Bouarabi im Vorfeld beschrieben; die autonome Haupterzählung hält der Interviewpartner dennoch sehr kurz, sodass kaum von einer biographisch-narrativen Darstellung auszugehen ist. Die Ausführungen überspringen einige Lebensphasen und reißen wichtige Aspekte nur randständig an, was den Nachfrageteil besonders bedeutsam macht. Im Anschluss an die kurzgehaltene Haupterzählung, die sogleich den Bereich des Sports fokussiert, geht der Interviewpartner im Nachfrageteil zunehmend in eine *distanziert-pauschalisierende* Erzählform über, in der eigene Sichtweisen verallgemeinert und das Berichten in der *Ich-Form* über weite Strecken vermieden wird. Diese und weitere Aspekte bieten eine breite Basis für die Darstellung und Analyse des vorliegenden Interviewmaterials, die nun folgen soll.

4.1.3 Falldarstellung – Yusuf Al Bouarabi

Kindheit und Jugend

Yusuf Al Bouarabi wächst in einem bildungsnahen, jedoch *sportfernen* Haushalt auf. Beide Elternteile und die jüngere Schwester zeigen weder in der Theorie noch in der Praxis Ambitionen in diesem Handlungsfeld, sodass der erste Kontakt mit dem Sport nicht etwa aus einem sportbegeisterten Elternhaus oder Eigeninteresse erwächst, sondern zunächst als *Ventil* für einen enormen Bewegungsdrang in den Blick gerät.

Sport als Ventil

«[...] ich war aber immer schon - also heutzutage würde ich wahrscheinlich sogar als hyperaktiv eingestuft werden - das macht man ja heute sehr schnell [...] weil ich brauchte immer Bewegung - und das hat man in frühen Zeiten schon bemerkt und da haben sich meine Eltern so überlegt eh - mit fünf Jahren so - dan_ der MUSS in den Fußballverein der muss sich jetzt mal richtig auspowern [...] und deswegen bin ich relativ früh zum Sport gekommen - einfach nur UM meine Energie loswerden zu können».

Der Interviewpartner beschreibt Sport zunächst als *Mittel zum Zweck* und zwar zum Zweck des *Energieloswerdens*, der nicht selbstgewählt, sondern von den Eltern angeraten bzw. auferlegt wurde. Sport wird als Ventil beschrieben für einen enormen immanenten Bewegungsdrang, der auch von außen in einigen Punkten als problematisch aufgefasst wird. Herr Bouarabi diagnostiziert sich selbst in der Retrospektive Hyperaktivität und verweist darauf, dass dies heutzutage zur gängigen Praxis gehören würde. Ohne dies weiter bewerten zu wollen, zeigt sich dadurch bereits in dieser frühen Phase des Interviews ein Erzählmodus, der im Laufe des Interviews immer wieder zum Tragen kommt: Die häufige Verwendung des Indefinitpronomens *man*. Diese Form des Erzählstils kommt eigentlich zur Anwendung, wenn von unbestimmten und nicht näher bekannten Personen die Rede ist und steht somit in einem Gegensatz zu der sehr persönlichen Form des Erzählens der eigenen Lebensgeschichte in biographisch-narrativen Interviews. Es zeigt sich hierdurch eine *reflexiv-distanzierte Haltung* zur eigenen Lebensgeschichte mit häufigen pauschalisierenden und normativen Einfärbungen. Eigene Erfahrungen und daraus resultierende Einstellungen werden durch die Verwendung des Pronomens *man* mit einem universellen Geltungsanspruch versehen. Diese Form des Erzählens wird auch weiterhin vom Gesprächspartner genutzt und soll Anlass für weitere Interpretationen sein. Dazu jedoch später mehr. Verweilt werden soll zunächst in der dargestellten Passage, welche zudem deutlich macht, dass trotz der geringen Sportaffinität des Elternhauses ein Einstieg in den (Vereins-)Sport relativ früh erfolgte. Auf Initiative der Eltern wurde interessanterweise zugleich der Fußballverein als geeigneter Ort für das Loswerden überschüssiger Energie identifiziert. Dies kann auf die enorme Popularität des Fußballs in Deutschland hindeuten, da eigene Ansprüche des Heranwachsenden zuerst kaum beachtet werden (konnten). Fußball zeichnet sich neben der intensiven Bewegungszeit auch durch seine vielfältigen kooperativen Momente aus. Und gerade die Kooperation *im Team* ist es, die Herrn Bouarabi weiterhin an den Sport bindet und Interesse für weitere sportliche Bereiche weckt. Zum Thema Sport in Kindheit und Jugend führt er deshalb weiter aus:

Teamplayer

«also ich bin eigentlich glaub ich 'n ganz kontaktfreudiger Mensch - und das hat mir damals schon Spaß gemacht - ich konnte mir dann damals auch nicht vorstellen irgendwelche Individualsportarten zu machen - ich brauchte immer n TEAM um mich herum und damit auch welche die ich unterstützen kann und die mich unterstützen können und eh - wo man vielleicht auch über den Sport hinaus auch Freundschaften findet und sich auch mal privat treffen kann - das war mir immer sehr wichtig».

Herr Bouarabi bezeichnet sich selbst als kontaktfreudig und stellt das Mannschafts- bzw. Teamgefühl im Sport als herausragenden Grund für sein weitergehendes Engagement in diesem Feld dar. Fußball dominiert seit früher Kindheit die sportliche Welt des Herrn Bouarabi, da hierbei gegenseitige Unterstützung benötigt wird, um sportlichen Erfolg zu erzielen aber auch um private Anliegen zu klären. Die Unterstützung der Mannschaftskameraden, die selbst gegeben aber gleichsam auch empfangen wird, empfindet Herr Bouarabi als positiv. Denn Unterstützung zu üben wurde schon früh vom Interview-

partner verlangt, da die Entwicklungsschwierigkeiten der jüngeren Schwester eine Art *Beschützer- und Unterstützungsfunktion* von Herrn Bouarabi abforderte. Dies scheint durch den Fußballverein abgedeckt zu werden, indem sich auch über diesen Handlungsrahmen hinaus Freundschaften etablierten, in denen nicht die Rolle des *großen Bruders* im Vordergrund steht.

Big Brother

«also ich hab' natürlich immer meine Schwester WO ES GEHT unterstützt und es war auch sehr schwierig weil meine Schwester immer - also ich glaube als junger Mensch merkt man schon die Umwelt ist n bisschen anders die Gleichaltrigen sind in ihrer Auffassungsgabe n bisschen weiter und deshalb war sie häufig auch frustriert - es gab häufig Konflikte unter - eh unter ihrer Person und auch anderen Personen und ich war dann einfach als Bruder der der da einspringen musste und auch n bisschen schlichten musste [...]».

Die Beziehung zur eigenen Schwester wird als problematisch skizziert und verdeutlicht die Ambivalenz der zuvor genannten Unterstützungsfunktion, die früh geübt und auch von Herrn Bouarabi verlangt wurde. Da dies innerhalb der familiären Strukturen jedoch durch wenig Anerkennung gewürdigt, sondern vielmehr als selbstverständlich wahrgenommen wird, beschreibt Herr Bouarabi sich selbst als jemanden, der *häufig zurückstecken* musste. Sport wird als ein wesentlicher Bestandteil angeführt, in dem persönliches Engagement hingegen anerkannt und durch entsprechende Erfolge honoriert wird. Obwohl nach eigener Aussage der Mannschaftsgedanke stets im Vordergrund zu stehen scheint, so strengt der Interviewpartner gerade im Feld des Individualsports eine leistungsmäßige Karriere an. Allerdings ist auch dieses Engagement nicht intrinsisch, sondern durch die Sichtung eines Talentscouts auf extrinsischen Wegen angebahnt worden.

Herzensangelegenheit (?)

«ich bin dann im Fußballverein gesichtet worden als SEHR schneller Läufer und da bin ich vom Leichtathletiktrainer damals angesprochen worden ob ich mir nich vorstellen könnte da auch was in dem Bereich zu machen Sprint - und dadurch bin ich dann zum Sprint gekommen und auch ganz gut gefördert worden und hab das dann wirklich auch so n bisschen leistungsmäßiger gemacht - bin da auf diverse Meisterschaften gefahren und - JA - aber man MUSS ganz ehrlich sagen das hat zwar auch was Schönes - aber is schon n ganz anderer Ansatz - beim Fußball das hat mir immer Spaß gemacht einfach IN - in der Mannschaft zu spielen und bei der Leichtathletik kam der Spaß damals einfach darüber dass man einfach Erfolg hatte - [...] das war nie so ne Sportart wo ich sagen müsste - da lag mein HERZ dran - aber es is natürlich trotzdem schön wenn man einen Sport macht und dafür Bestätigung kriegt».

Herr Bouarabi zeigt sich im Feld der Leichtathletik zwar talentiert, jedoch weniger interessiert. Es ist vielmehr die Bestätigung durch sportliche Erfolge, die ihn in dieser Lebensphase an den Sport bindet, als die Partizipation in der Gruppe bzw. in der Mannschaft. Er beschreibt, dass diese *Bestätigung durch Erfolge* jedoch nicht den Kern dessen trifft, was für ihn sportliches Treiben ausmacht. So folgt der Drop-Out aus dem System Leistungssport als Konsequenz sinkenden Interesses und einer Rückbesinnung auf die positiv assoziierte gegenseitige Unterstützung innerhalb eines Mannschaftsgefüges. Fußball bleibt somit dominant in der sportlichen Biographie von Herrn Bouarabi; er probiert sich aber an einer Vielzahl unterschiedlicher Sportarten aus, was er auf ein generell großes Interesse am Sport zurückführt. Die frühe und umfangreiche Sportsozialisation des Interviewpartners prägt in der Folge die Sicht auf Sport im Allgemeinen aber auch die Sicht auf den Sportunterricht in der Schule. Sport zu treiben und den Zugang zum Handlungsfeld Sport zu bekommen, scheint Herrn Bouarabi als Selbstverständlichkeit. Zu seiner Person bemerkt er:

Sport? Selbstverständlich!

«[...] ich bin halt generell sportinteressiert und ich mach jede Sportart gerne mit [...] Ich glaube man hat einfach alles gemacht damals - alles mal ausprobiert [...]».

Diese Aussagen aus dem Interviewtranskript unterstreichen die zuvor genannte Einstellung zum Sport von Herrn Bouarabi. Durch die frühe Teilhabe in Sportvereinen und die als kontaktfreudig beschriebene Persönlichkeitsstruktur, konnten soziale Beziehungen über den Sport aufgebaut werden, die auf gegenseitiger Unterstützung fußten und als positiv empfunden wurden. Das Elternhaus ermöglichte und unterstützte zudem die Sportpartizipation des Interviewpartners, wenngleich auch zuhause eine

Unterstützung eingefordert wurde (zum Beispiel im Umgang mit der Schwester). Sportliche Erfolge katalysierten letztlich die weitere Teilhabe und das vielseitige Engagement im sportlichen Bereich. Das Zusammenspiel dieser Wirkungsmechanismen scheint Herrn Bouarabi eine spezifische Sichtweise auf Sport zu geben, die gleichsam auch auf weitere Personen übertragen wird. Über die Formulierung des *eigenen* sportlichen Interesses, bahnt Herr Bouarabi ebenfalls über die wiederholte Verwendung des Indefinitpronomens *man* eine Verallgemeinerung an. Sportliches Engagement und das Sammeln vielseitiger Erfahrungen in diesem Handlungsfeld wird als Selbstverständlichkeit interpretiert, die vermeintlich *jedes Kind* erfahren kann; zumindest in der Zeit, in der er selbst aufgewachsen ist. Diese Einstellung spiegelt sich auch in Aussagen über die eigentlich sportlich wenig interessierte Schwester wider.

Was man halt so macht

«[...] die hat so - was man eben so macht - mit zwei oder drei Jahren mal so n bisschen Kinderturnen so n bisschen Schwimmgrundausbildung - das macht glaub ich auch JEDES Kind so - Bronze sollte das Kind schon haben damit es nicht ertrinkt [...]».

Daraus ergibt sich für die Erfahrungen im Sportunterricht in der Schule ein ambivalentes Bild. Schulsport wird in vielen Bereichen als *kontrastreich* zum Vereins- und Leistungssport skizziert. Hierbei werden erstmals auch explizite Erinnerungslücken artikuliert. Der Schulsport ist dem Interviewpartner allem Anschein nach weniger präsent. Zentrale Erkenntnis der Erinnerung an den Schulsport ist jedoch die zunehmend problematische Wahrnehmung von *Leistungsunterschieden* zwischen dem eigenen sportlichen Anspruch und den Leistungen bzw. der Leistungsfähigkeit altersgleicher Mitschüler/innen. In der Grundschulzeit dominieren noch positive Erinnerungen an den Schulsport, zu der Zeit in der weiterführenden Schule berichtet Herr Bouarabi aber:

Zurückhaltung

«[...] ja es is (lacht) es /hört sich blöd an ((lachend))/ dass man als - - SCHÜLER der zu den leistungsstärkeren Sportlern gehört man auch einen gewissen ANSPRUCH an den Schulsport hat - [...] und dieser Anspruch konnte natürlich irgendwann nicht mehr so gewährleistet werden weil man - sich einfach dem - dem gesamt dem GesamtLEISTUNGSSTAND ein bisschen anpassen musste - man wusste irgendwann man hat leistungsschwächere Mitschüler man hat MÄDELS die einfach - durch ihre KONSTITUTION schon ganz andere Voraussetzungen mitbringen [...] und vielleicht nicht die Leistung abrufen konnten die man eigentlich hätte erwarten können - und da musste man sich auf einmal schon 'n bisschen zurücknehmen und das fällt - grade leistungsstärkeren Schülern extrem schwer weil man einfach den Vereinshintergrund noch hat und im Verein auch immer gefördert wurde und da ja auch immer der Leistungsgedanke im Vordergrund steht».

Sport im Kontext von Schule scheint Herrn Bouarabi in einigen Bereichen widersprüchlich, da hierbei eine Rücksichtnahme gefordert wird, die dem basalen Code Sieg/Niederlage des Systems Leistungs- bzw. Vereinssport entgegensteht. Übertragene Ansprüche des außerschulischen Sportengagements können mit den Standardsachen des Schulsports nicht befriedigt werden. Besonders an dieser Interviewpassage ist die klare Geschlechterdifferenz, die hierbei erstmalig aufgemacht und im weiteren Verlauf des Gesprächs noch häufiger aufgegriffen wird. Die *Konstitution* von Mädchen im Sport(-unterricht) wird aus einer eher defizitorientierten Perspektive betrachtet. Divergente Voraussetzungen der Geschlechter fungieren als *natürliche Differenzmarker*, die sportliche Leistungsunterschiede bedingen. Die Auseinandersetzung mit leistungsschwächeren Schüler/innen, von denen durchaus mehr Leistung hätte erwartet werden dürfen, beschreibt Herr Bouarabi als problematisch.

Auf die Frage hin, welche Probleme im schulischen Kontext darüber hinaus aufgetreten sind, weist Herr Bouarabi auf weitreichende Unterstützung der Eltern und eine *angepasste* Erziehung, die ihm gleichsam eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglichten. Allerdings spricht er von Unterschieden zwischen den Elternteilen.

Elterliche Unterstützung als Bildungskatalysator

«also ich bin zu Hause immer gefördert worden und hatte deswegen die Chance mich - bestmöglich zu entfalten und deswegen hab ich diesen Schritt aufs Gymnasium geschafft [...]».

In dieser Interviewpassage beschreibt Herr Bouarabi die große Einflussnahme seitens der deutschen Mutter auf schulische Belange. Während der Schulzeit wurde großer Wert auf das adäquate *Abarbeiten* schulischer Anforderungen gelegt und dies wurde ebenfalls in regelmäßigen Abständen überprüft. Die Unterstützung der Mutter wird rückblickend als ausschlaggebend für die Möglichkeit ein Gymnasium zu besuchen angesehen. Der Terminus *bestmöglich* verweist auf die Antizipation einer gutgemeinten Intention dieser Begleitung der Mutter, die allerdings auch an Grenzen stößt. In diesem Zusammenhang wird die familiäre Rolle des Vaters eingebracht.

Der grobe Erzieher nach 4 Wochen

«mein Vater war eigentlich so der - (lacht) der GROBE Erzieher nach vier Wochen – [...] weil der war immer vier Wochen auf Montage und kam dann für eine Woche nach Hause und hat dann die Liste von meiner Mutter bekommen - /was in den vier Wochen nicht lief ((lachend))/ [...] das wurde dann ABGEARBEITET innerhalb von zwei Stunden - da gab's ein großes Donnerwetter und dann war ich eigentlich wieder für vier Wochen eingeordnet [...].»

Die Rolle des Vaters wird durchaus ambivalent betrachtet. Im Nachhinein wird die seltene Anwesenheit des Vaters beklagt, in früheren Zeiten wurden die mitunter großen zeitlichen Abstände dieser Anwesenheit in einigen Punkten hingegen als *luxuriöses Leben* interpretiert, da Momente des *Einnordens* über weite Strecken ausblieben. Die zuvor genannte Identifikation als *Deutscher* resultiert deshalb wohl auch aus der seltenen Anwesenheit des Vaters. Doch auch wenn beide Elternteile zuhause sind, wird konsequent deutsch gesprochen, was vom Interviewpartner ebenfalls als bildungswirksam eingestuft wird.

Wir sprechen deutsch!

«und aus DIESEM GRUND haben meine Eltern dann gesagt - BEVOR es irgendwann vielleicht zu sprachlichen Problemen im Deutschen dann kommt - eh erziehen wir unser Kind lieber einsprachig und eh - bieten ihm die Möglichkeit zumindest die deutsche Sprache - vollständig zu beherrschen».

In den Bereichen der *Sprache* und der *schulischen Unterstützung* seitens der Eltern sieht Herr Bouarabi die zentralen Gelingensbedingungen für schulischen Erfolg von Kindern (mit Migrationshintergrund). Dass er als eine Art Paradiesvogel in einer absoluten Minderheit das Gymnasium als Schüler mit Migrationshintergrund besuchen kann, führt er vornehmlich auf die deutsche Erziehung zurück, die er erfahren hat. Ehemalige Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund, so beschreibt Herr Bouarabi weiter, hätten derartige Unterstützung auch aufgrund von sprachlichen Barrieren und einem Festhalten an kulturellen Wurzeln seitens der Eltern nicht erfahren, was retrospektiv als fundamentale Barriere für den Gymnasialbesuch interpretiert wird. Besonders für Menschen mit türkischem Migrationshintergrund zeigt er solche Barrieren auf. Der eigene Migrationshintergrund hingegen wird nicht als *störend* empfunden.

Welcher Migrationshintergrund?

«Mitschüler die aus dem türkischen raus_ Raum kamen die hatten viel größere Probleme mit der Integration weil die einfach der Sprache nicht so mächtig waren und deswegen auch große schulische Probleme hatten - und auch teilweise man als Freund nicht so denen nach Hause durfte und - das war - also für DIE wars glaub ich schwieriger ich hab da noch keinen so großen - eh - ich hab zumindest nicht gemerkt dass mein Migrationshintergrund irgendwie störend sein könnte [...].»

Obwohl der Interviewpartner einen der wenigen Repräsentanten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund am Gymnasium darstellt, so erfährt er im Kontext von Schule wenig diskriminierende Momente; weder von Seiten deutscher Mitschüler/innen, noch von Seiten der Lehrer/innen. Er führt dies auf die bereits angesprochene, *angepasste Sozialisation* zuhause und durch die Sportvereine zurück, durch die er nicht anders gewirkt hat. Diskriminierung entzündet sich eher im Bereich des Sports, indem das phänotypische Erscheinungsbild des Herrn Bouarabi in sportlichen Frustrationsmomenten als Ausgangspunkt verbaler Attacken herangezogen wird. Interessant ist hierbei die Erkenntnis, dass es gerade *der Sport* ist, in dem erste Anfeindungen erfahren werden, beachtet man die häufig angenommenen und bereits dargelegten *natürlichen Integrationserwartungen* dieses Handlungsfeldes. Im Gegensatz zu seinen Mitschülern oder Teamkameraden, zeigt sich bei Herrn Bouarabi jedoch ein entspannter und reflektierter Umgang mit solchen Situationen. Zudem werden auch solche Momente eher selten durchlebt, wie Herr Bouarabi feststellt.

Diskriminierende Erfahrungen (im Sport)

«es war nich VIEL und es war auch nich so - eh - von meinem nahen Bekanntenkreis aber man hat schon gemerkt wenn man irgendwo Fußballspiele hatte oder auch in der Schule irgendwelche Turniere hatte oder irgendwelche Wettkämpfe dass dann der Frust auch schon mal in Richtung Rassismus – also was heißt_ Rassismus is eigentlich schon zu viel gesagt – [...] aber dass schon mal gesagt wurde - der SCHWARZE der heute bei euch im Tor gestanden hat, der ist scheiße oder sowas eben ne? – [...] also ich war nie aggressiv denen gegenüber - und meine MITMENSCHEN eigentlich eher so dieses Beschützende hatten und die - AGGRESSIVER auf solche Sachen reagiert haben als ich [...]».

Herr Bouarabi relativiert mit den Aussagen dieser Passage diskriminierende Erfahrungen und sieht sich selbst in einem starken sozialen Umfeld eingebettet, das die seltenen Anfeindungen (vornehmlich im Sport) aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes weitestgehend absorbieren kann. Neben Bekanntschaften aus der eigenen Alterskohorte, die sich auch aus den weitreichenden sportlichen Aktivitäten von Herrn Bouarabi ergeben, ist es die familiäre Unterstützung zuhause und das Sprechen der deutschen Sprache, die Herrn Bouarabi das weitere Absolvieren seiner Schullaufbahn erleichtern. Gen Ende der Schulzeit drängt sich somit die Frage nach dem weiteren beruflichen Werdegang auf, für welchen der Interviewpartner prominent auf eine bedeutende Zäsur hinweist: Die Arbeit im Jugendcafé im Zuge des Zivildienstes.

Der Weg zum Studium

Während direkt nach dem Abitur für Herrn Bouarabi nicht feststeht welche berufliche Richtung er einschlagen möchte und bisweilen der naturwissenschaftliche Bereich dominiert, so zeigt ihm die Arbeit mit auffällig gewordenen Jugendlichen im Rahmen des Zivildienstes, dass auch der *soziale Bereich* eine potenzielle berufliche Heimat darstellen kann. Zum Zivildienst führt er deshalb aus:

Das erste Mal

«[...] wie soll ich das sagen? - das ERSTE MAL dass mir bewusst wurde dass es mir Spaß macht - Leuten was mitzugeben was man eh - was man einfach als Fähigkeiten vielleicht auch so mit sich bringt – [...] weil ich ja gesagt hab sozial nie Probleme gehabt und sportlich immer sehr gut gewesen und so diese - diesen Bereich so an andere weitergeben zu können - - das hab ich da das erste Mal gemerkt und es hat mir sehr viel Spaß gemacht – [...] und da waren GANZ VIELE Kinder und Jugendliche die einfach Probleme hatten - und da is einem das erste Mal bewusst geworden - es GIBT auch diesen Bereich [...] - JA - und DA ist es mir auch das erste Mal bewusst geworden was für'n Glück ich überhaupt hatte dass ich eigentlich nie durch meinen Migrationshintergrund GROSSE Probleme hatte».

Die Arbeit im Jugendcafé wird von Herrn Bouarabi als eine Art *Aha-Moment* dargestellt. Die Relevanz dieses Lebensabschnittes wird zudem bereits innerhalb der kurzen Ausführungen des autonomen Hauptteils deutlich, indem er diese Phase mit dem Passus und das ist ganz wichtig einleitet. Auch die wiederholte Verwendung des Terminus *das erste Mal*, lässt auf einen Sinneswandel bzw. ein *Erkennen* schließen, welches im Gedächtnis des Herrn Bouarabi fest verankert scheint und sich auf mehrere Dimensionen bezieht. Ihm wird das erste Mal bewusst, dass er sich vor Gruppen wohlfühlt und es ihm Freude bereitet etwas *mitgeben* zu können. Ebenso wird ihm das erste Mal bewusst, welche Fähigkeiten er mitbringt und welches *Glück* er gehabt hat, nur selten vor ethnisch bedingten Problemen gestanden zu haben. Und letztlich scheint sich das Bewusstsein zu manifestieren, dass es eine Vielzahl an Personen gibt, die mit weitaus mehr Problemen in diesem Bereich konfrontiert sind. Hier möchte Herr Bouarabi ansetzen und durch eigenes Engagement Probleme abbauen, was er zugleich in der Zivildienstzeit beginnt. Seine weitreichenden sportlichen Erfahrungen helfen ihm dabei Sportangebote zu platzieren, die an den Wünschen der Jugendlichen selbst ausgerichtet sind. Interessant ist hierbei, dass er auf urbane Bewegungskulturen zurückgreift und keine Scheu zeigt sich an neuen Bewegungsformen auszuprobieren. Wiederholt nennt er den Bereich des Breakdancens, welchen er versucht im Jugendcafé zu etablieren.

B-Boys

«so dass wir dann ganz schnell so ne kleine Breakdancefläche für die gebaut haben in der Halle [...] und n kleinen Bereich haben wir dann abgetrennt wo wir dann Laminat verlegt haben - so ne kleine Tanzfläche für die gebaut haben - und das war so dieses GROSSE Engagement eigentlich so - die Interessen der Besucher einfach so n bisschen zu fördern – [...] und eh - die auch mal so n bisschen zu fordern und dann haben wir da auch so kleine Breakdanceturniere gemacht gegen andere Jugendcafés und - es war echt ne /richtig coole Zeit ((lachend))/».

Insgesamt berichtet Herr Bouarabi von dem Zivildienst als bereichernde Zeit, die ihm zu der Entscheidung Lehramt zu studieren geführt hat. Obwohl der freizeitliche Fokus im Kindes- und Jugendalter auf vielseitigen Sporterfahrungen liegt, welche teilweise sogar leistungsmäßig betrieben wurden, und auch im Zivildienst das Hauptengagement auf den sportlichen Bereich ausgelegt ist, entscheidet sich Herr Bouarabi jedoch nicht für das Fach Sport, da er sich selbst sportliche Defizite zuschreibt: *Ich hab aber nicht angefangen Sport zu studieren*. Erst später kristallisiert sich die Erkenntnis heraus, dass Sportlehrer/innen für den Bereich der Vermittlung nicht in jedem Bereich des Sports selbst ausgeprägte Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen.

Verstaubt

«also ich habe erst Mathe und Geschichte studiert - - eh - habe dann aber relativ SCHNELL gemerkt, dass zum einen - Geschichte mir n bisschen zu verstaubt war - eh - - und zum anderen auch gemerkt - - dass man nicht in allen Sportarten der perfekte Sportler sein muss, um später ein guter Sportlehrer zu werden -».

Die Selbstzuschreibung nicht für das Fach Sport geeignet zu sein ist im Fall von Herrn Bouarabi bemerkenswert, gerade im Hinblick auf die Vielseitigkeit seiner eigenen sportlichen Erfahrungen. Die Entscheidung Lehramt studieren zu wollen scheint maßgeblich über den Sport initiiert worden zu sein, es besteht allerdings eine große Hemmschwelle sich beruflich innerhalb der eigenen Interessen zu verorten. Es ist wiederum der Kontakt zu Kommilitonen und ein *Team-Gefühl*, das vom Studium der Sportwissenschaft ausgeht, welches zu der Entscheidung das *verstaubte Fach Geschichte* wieder abzuwählen beiträgt. Bereits früh im Studium knüpft Herr Bouarabi Kontakte zu Sportstudierenden, mit denen er einen habituellen Erfahrungsraum teilt. Der Gemeinschaftsgedanke des Sports, den der Interviewpartner selbst in diversen Sportvereinen als positiv erfahren hat, dient als biographischer Bezugspunkt, um seine Studienentscheidung für das Fach Geschichte zu revidieren. Die Annahme selbst ein noch besserer Sportler sein zu müssen, um Sport unterrichten zu können, wird erst durch den intensiven Austausch zu Kommilitonen aus dem Sport und eigene Erfahrungen im universitären Sport sukzessive abgebaut. Somit trägt letztlich die eigene Sportbiographie doch dazu bei, das Fach Sport zu studieren; wenn auch zeitlich verzögert.

Immer wieder extrapoliert Herr Bouarabi in seinen Erzählungen den Faktor der *Unterstützung*, der sich durch das gesamte Interview zieht. In allen Lebensabschnitten des Interviewpartners erscheint der Bereich der Unterstützung enorm wichtig; so auch im Studium. Während der Schulzeit hebt er die Unterstützung seitens der Eltern hervor, die ihm eine erfolgreiche Schullaufbahn ermöglichte. In den Ausführungen zur Studienzeit wird zwar immer wieder von einer *selbstbestimmten Zeit* gesprochen, jedoch zeigt sich auch hier die antizipierte Relevanz erfahrener Unterstützung, die ein erfolgreiches Durchlaufen dieses Lebensabschnittes mitbestimmt.

Eine tolle Zeit (?)

«[...] erstmal glaub ich dass es für JEDEN ne tolle Zeit is - ich glaube, dass man die Zeit einfach genießt und dass man auch so n bisschen FREIHEIT im Leben genießt und diese Selbstbestimmung genießt - - [...] das war einfach TOLL, mal sein Leben selbst in die Hand nehmen zu können [...] dadurch dass man auch immer unterstützt wurde und eh - - im Hintergrund eigentlich immer Menschen hatte, die einen soweit unterstützt haben, dass man wusste - man kriegt das hier alles schon irgendwie hin - war das eigentlich schon echt ne super Zeit -».

In dieser Interviewpassage wird der eben angesprochene Umstand sichtbar. Interessant ist hierbei die erneute Verwendung des Pronomens *man*, welche mit der Annahme einhergeht, das Studium und das hohe Maß an Selbstbestimmung, aber auch Selbstorganisation, würde von *jedem* Studierenden positiv aufgefasst werden. Es zeigt sich in den Ausführungen, dass das eigene, erfolgreiche Absolvieren des

Studiums nicht primär mit den eigenen Fähigkeiten, sondern zu großen Teilen mit *Unterstützung von außen* verbunden wird. Kontakte zu Lehrpersonen und Kommilitonen zu pflegen, die in Situationen der Unsicherheit weiterhelfen können, wird von Herrn Bouarabi als eine weitere zentrale Ressource für seinen Bildungserfolg interpretiert. Ebenso wird deutlich, dass die positiven Erinnerungen an das Studium hauptsächlich auf das Fach Sport rekurrieren und als Gründe dafür biographische Rückbezüge zum Mannschaftsgefühl früherer sportlicher Tätigkeit auszumachen sind. Zum Sportstudium erläutert Herr Bouarabi:

Eine eingeschworene Gemeinschaft

«man hat ziemlich schnell gemerkt das is irgendwie so ne Gemeinschaft – [...] die hab ich in Mathe nie gespürt die hab ich in Geschichte nie gespürt aber da war das gleich so ne eingeschworene Gemeinschaft und eh - DAS fand ich gleich zu Beginn faszinierend [...]».

In dieser Interviewpassage grenzt Herr Bouarabi das Studium des Faches Sport klar von anderen Fächern ab. Als Grund dafür nennt er das *Gemeinschaftsgefühl* unter den Kommilitonen, welches für ihn nur die Sportwissenschaft bieten kann. Mit dem Studium des Faches Sport scheint Herr Bouarabi an der Universität angekommen, da er biographische Parallelen zu der ebenso positiv assoziierten Zeit im Sportverein ausmachen kann. Die guten Erinnerungen an das Sportstudium scheinen zeitweise sogar problematische Bereiche zu überlagern, sodass der Grundtenor der Ausführungen zur Studienzeit als positiv hervorzuheben ist. Gegen Ende des Studiums erfolgt bei Herrn Bouarabi eine Rückbesinnung auf die Zeit des Zivildienstes, in der er mit *schwierigen* Jugendlichen zusammengearbeitet hat. Er möchte die Arbeit mit Schüler/innen mit *Migrationshintergrund* im Rahmen seiner Abschlussarbeit mit dem subjektiv-dominanten Bereich des Sports verbinden. Denn neben den ansonsten praxisnahen Bezügen des Studiums, sieht er gerade die inhaltliche Ausrichtung auf die Arbeit mit dieser Schülerklientel in der universitären Ausbildung von Lehrkräften unterrepräsentiert. Dazu setzt er sich gar gegen Widerstände seitens der Prüfer/innen durch und nimmt die Arbeit in einem Sportverein auf, in dem besonders zahlreich Jugendliche mit Migrationshintergrund anzutreffen sind und versucht deren Ansichten auf Sport und Schule zu reflektieren. Auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund scheint er allerdings, ähnlich wie dies bereits für die Geschlechterdifferenzen aufgezeigt wurde, ebenfalls eine eher *defizitorientierte* Perspektive einzunehmen. Diese zeigt sich auch in den Ausführungen zur Referendariatszeit, welche im Folgenden näher betrachtet wird.

Übergang in die Referendariatszeit

Die Referendariatszeit verbringt Herr Bouarabi an einer katholischen Bistumsschule, in der der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund als verschwindend gering dargestellt wird. Den Kontakt zu der Schule baut Herr Bouarabi wiederum über einen befreundeten Referendar auf, was die genannte subjektive Relevanz von Kontakten und Unterstützung unterstreicht. Interessant an der Interviewpassage zur Referendariatszeit ist die bereits in der autonomen Haupteinzelzählung angesprochene *Erklärung* für den geringen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der Bistumsschule. Nicht etwa konfessionelle Aspekte werden hier betont, sondern der Faktor, dass sich eine Schule in privater Trägerschaft weitestgehend selbst die Schüler/innen *aussuchen* kann. Und Schüler/innen mit Migrationshintergrund scheinen nicht zu der gewünschten Klientel zu gehören.

Kein Migrationshintergrund

«ne katholische Bistumsschule da war natürlich - die können sich da ihre Schüler aussuchen und deswegen war da eigentlich GAR kein Ausländeranteil vorhanden».

Durch dieses kurze Statement wird die kritische Haltung gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund eingeleitet. Herr Bouarabi setzt in einigen Passagen des Interviews den Migrationshintergrund von Schüler/innen mit einer problematischen Verhaltensweise gleich. Vor allem im direkten Anschluss an das Referendariat wird dies erneut deutlich. In der Zeit des Referendariats kommt Herr Bouarabi allerdings kaum mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Kontakt. Dennoch beschreibt er diesen Lebensabschnitt als *kritische Phase*, in der vor allem die enge Abfolge von Prüfungen und die ablehnende Haltung einiger Schüler/innen gegenüber dem Sportunterricht als besonders belastend beschrieben wird. Die bereits angesprochene, *spezifische Sichtweise auf den Sport* als leicht zugängliches und ko-

operatives Handlungsfeld, stößt in dieser frühen Phase der Lehrtätigkeit auf eine gänzlich andere Sicht einiger Schüler/innen. Ein *Verneinen* des Sports löst zuerst Unverständnis seitens des Referendars aus:

Die größte Hürde des Referendariats

«dass es da Schüler gibt die das einfach - VÖLLIG verneinen - und die jede Woche wieder mit ner anderen Entschuldigung kommen oder wieder ohne Sportzeug kommen - und DAS war das war schon schwierig weil ich glaub das war die größte Hürde die man da im Referendariat nehmen musste [...]».

Das Fach Sport wird in den Ausführungen zu Belastungsmomenten der Referendariatszeit deutlich in den Vordergrund gestellt. Obwohl die Schüler/innen insgesamt mit den schulischen Anforderungen *konform gehen*, so ist es die ablehnende Haltung gegenüber dem Sport, welche im Nachhinein als größtes Hindernis dieser Zeit beschrieben wird. Denn erfolgreiches Unterrichten ist für Herrn Bouarabi auch verbunden mit einem *leistungsorientierten* Handeln der Schüler/innen; im Sportunterricht genauso wie im Mathematikunterricht. Diese Herangehensweise lässt sich durchaus mit der (leistungs-)sportlichen Vergangenheit des Interviewpartners verbinden. Für den Bereich des *Sportunterrichts* identifiziert Herr Bouarabi mit steigendem Alter der Schüler/innen aber wachsende Problematiken dieses *leistungsorientierten Unterrichtens*, denen er sich hilflos gegenüber sieht.

Man kriegt einfach nicht jeden

«man hat einfach auch gemerkt egal wie pädagogisch man da rangeht oder wie gut man methodisch plant - man kriegt einfach nicht jeden - dass is so ne Erfahrung die man macht während des Referendariats».

Die eigene Hilflosigkeit wird in diesem Abschnitt durch das erneute Verwenden des Begriffes *man* besonders deutlich. Während in anderen Bereichen vor allem positive Erfahrungen auch für andere Personengruppen angenommen und über die entsprechende Verwendung des Indefinitpronomens *man* artikuliert werden, so zielt hier die repetitive Anwendung von *man* auf eine prinzipielle Machtlosigkeit der Sportlehrerschaft in Bezug auf eine ablehnende Schülerhaltung gegenüber dem Sportunterricht. Gleichsam bringt er damit zum Ausdruck, dass derartige Erfahrungen wohl *jeder Referendar* zu bewältigen hat. Neben einer Ablehnung von Sportunterricht ist es jedoch auch der Migrationshintergrund von Schüler/innen, der teilweise problematisch empfunden wird. Den ersten Kontakt mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund erfährt Herr Bouarabi direkt im Anschluss an das Referendariat. Er wird in einem befristeten Angestelltenverhältnis an der Bistumsschule übernommen und berichtet von einer besonders *kritischen Klasse*.

Das professionelle Selbstverständnis des Herrn Bouarabi

Im Zuge der ersten Tätigkeit als ausgebildeter Lehrer wird Herrn Bouarabi eine besondere Klasse zugeteilt:

Heile Welt, adé!

«[...] ich damals da noch n Angestelltenverhältnis bekommen für die Zeit und eh - hab DA dann auch erfahren dass auch in der Bistumsschule nicht immer heile Welt ist weil ich dann wirklich in die HEFTIGSTE Klasse der ganzen Schule gesteckt wurde bei der ne Kollegin auch mit Burnout raus is - [...] und da hat man dann gemerkt - eh ich glaub der ganze Migrationshintergrund der Schule war in dieser einen Klasse geballt - der ganze Ein Prozent (lacht) ja und das war heftig [...]».

Der erste augenfällige Aspekt dieses Interviewabschnitts ist die negative Konnotation des Migrationsbegriffs im Kontext von Schule. Obwohl kaum Schüler/innen mit Migrationshintergrund an der Bistumsschule zu finden sind, so scheint das geballte Auftreten dieser Schülerklientel in der beschriebenen Klasse besondere Schwierigkeiten mit sich zu bringen. Er verdeutlicht die problematische Arbeit in dieser Klasse mit dem stellvertretenden Hinweis auf eine Lehrerin, die einen Zusammenbruch erlitten hat. Der Grund für den *Burnout* der Kollegin sieht er eindeutig in der Arbeit mit dieser speziellen Klasse. Auch die zuerst heile Welt des Junglehrers scheint zu zerbrechen, da die Verneinung von Schulsport nun durch weitere Faktoren ergänzt werden, die hauptsächlich auf den soziokulturellen Hintergrund der Schüler/innen rekurrieren. Als Gründe für die Schwierigkeiten im Umgang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund sieht Herr Bouarabi vor allem die *mangelnde Unterstützung* und die *kulturelle Unangepasstheit* der Eltern, welche zusammengenommen die schulischen Probleme der Kinder reproduzieren.

Ein anderes Rechtssystem

«[...] also Schüler GENERELL mit Migrationshintergrund haben einfach größere Probleme - ABER Schüler mit Migrationshintergrund wachsen auch häufig mit nem anderen Erziehungshintergrund auf - - die kriegen andere Werte und Normen von Zuhause mit - und sehen diese Werte und Normen als das RECHTSSYSTEM an sag ich jetzt einfach mal - [...] die kennen von zuhause Eltern die nicht in das System integriert sind die häufig nicht mal Deutsch können».

Für Herrn Bouarabi entstehen schulische Probleme bereits im Elternhaus und in der Erziehung der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund. Er spricht hier in einem kontrastiven Duktus von *unterschiedlichen (Rechts-)Systemen*, mit denen Kinder konfrontiert werden und die ihnen ihre individuelle Verortung erschweren. Prallen kulturell divergente Ansichten der Schule mit denen des Elternhauses zusammen, so entsteht eine Art *Entscheidungsdruck* bei den Schüler/innen, der häufig zugunsten der familiären Wurzeln ausfällt. Somit sind Konflikte vorprogrammiert, wenn schulische oder gesellschaftliche Anforderungen den Ansichten des Elternhauses zuwiderlaufen. Für den Bereich des Sportunterrichts erweitert Herr Bouarabi diese individuellen Erklärungsansätze um die bereits angesprochene *Geschlechterdifferenz*. Der Sportunterricht wird besonders für *Mädchen* mit *türkischen* bzw. islamischen Wurzeln als konfliktträchtig beschrieben.

Migrationshintergrund und Geschlecht

«[...] ich glaube da is - ich glaube da zeigt sich so n Geschlechterproblem - ich glaube dass Jungs mit Migrationshintergrund einfach einzubeziehen sind - weil die auch GANZ häufig sehr europäisch erzogen werden - und eh - auch zuhause alle Freiheiten und Rechte haben - und diese dann auch in der Schule wie jeder deutsche Schüler auch AUSleben können - [...] ich glaube da is das Problem eher bei den Mädchen - - die Mädchen eh - kriegen halt häufig ne ganz andere Rolle zugeteilt also vor allem wenn man den islamischen Bereich sieht - also wenn man den osteuropäischen Raum so sieht da ist das auch nicht so stark - aber gerade im islamischen Bereich kriegen die einfach so ne Rolle mit - und aus dieser ROLLE können sie im Sportunterricht auch nicht raus [...]».

Die generellen Schwierigkeiten von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in der Schule werden hier explizit auf das Handlungsfeld des Schulsports übertragen. Bei diesem Transfer zeigt sich eine weitere Problemdimension, die das Unterrichten erschwert: *Das Geschlecht*. Es wird weiterhin die Relevanz der elterlichen Einflussnahme betont, allerdings wird diese weiter ausdifferenziert, indem die Unterschiede in der Erziehung zwischen Mädchen und Jungen herausgestellt werden. Gerade für Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund sieht Herr Bouarabi eine spezifische Rollenzuschreibung des Elternhauses, welche im Sportunterricht deutlich zutage tritt. Die sinkende Relevanz verbaler Kommunikation und das Vorherrschen von Körperlichkeit im Sportunterricht machen demnach Unterschiede in der Erziehung und im Wertesystem von Schülerinnen mit islamischem Migrationshintergrund sichtbar.

Gehemmt

«[...] wenn sie im Sportunterricht einfach auf - VERHÜLLUNG ihrer Reize achten müssen da haben sie dann schon große Probleme - [...] und dann eh - dann WOLLEN die auch keinen Handstand machen oder mal eine Rolle vorwärts - weil dann vielleicht das T-Shirt hochrutscht oder was weiß ich - also die sind einfach durch ihre - durch ihren soziokulturellen Hintergrund viel stärker gehemmt und da zeigen sich schon Probleme mit denen wir tagtäglich konfrontiert werden -».

In seiner derzeitigen Tätigkeit als Mathematik- und Sportlehrer an einer kooperativen Gesamtschule beschreibt Herr Bouarabi derartige Konflikte als tagtägliche Angelegenheiten des Sportunterrichts. Interessant ist die Erklärung dieser Konflikte, die vornehmlich auf die *individuelle Ebene* der Schüler/innen und deren Eltern abhebt. Die institutionellen Strukturen von Schule macht Herr Bouarabi für derartige Problematiken weniger verantwortlich. Um diesen tagtäglichen Problemstellungen des Sportunterrichts zu begegnen muss deshalb auch auf der *individuellen Ebene* angesetzt werden, indem Schüler/innen im Sportunterricht gefördert aber auch gefordert werden und der regelmäßige Kontakt zu den Eltern gesucht wird. Seinen eigenen Handlungsspielraum sieht Herr Bouarabi zwar durch Vorgaben im Lehrplan eingeschränkt, er versucht jedoch traditionelle Sportarten *schülerorientiert* auszurichten und neue Bewegungsformen im Unterricht zu implementieren. Beispielhaft verweist Herr Bouarabi auf den Trendsport *Le Parcours*, den er regelmäßig im gymnastisch-turnerischen Bereich einführt.

Voll im Trend

«[...] wenn es in den gymnastischen Bereich geht muss man nicht Handstand abrollen üben - dann geh ich lieber in den Bereich Parcour und springe mit denen von Sachen runter und übe so das Abrollen - ja versuche dann darüber eher das gymnastische Körpergefühl zu fördern – [...] da versuch ich schon auf die Zeit und auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen -».

Allerdings kann ein zeitgemäßer und schülerorientierter Unterricht nicht alle soziokulturell bedingten Schwierigkeiten auflösen. Herr Bouarabi spricht von deutlichen Grenzen, an die er etwa im Umgang mit Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund stößt, und verweist auf seine widersprüchliche Position zwischen individueller Differenzierung und leistungsorientierter Bewertung des sportlichen Handelns von Schüler/innen. Um dies zu illustrieren zieht Herr Bouarabi den prominenten Bereich des Schwimmunterrichts heran und führt dazu aus:

Eigentlich 'ne Sechs!

«also wenn im Lehrplan steht dass man schwimmen muss mit denen - und die sich verweigern im Bereich schwimmen - da hat man dann Probleme die TROTZ Elterngespräche einfach nicht zu bewältigen sind - weil die Eltern darauf beharren dass die Tochter nicht beim Schwimmen mitmacht - was von der Schule aber nicht zu akzeptieren ist - - und da - stößt man definitiv auch an seine Grenzen dann – [...] JA - - das hört sich vielleicht blöd an aber EIGENTLICH müsste man diesen Bereich mit ungenügend bewerten - [...] das ist eigentlich ne SECHS - die Frage ist aber immer noch wie da die pädagogische Freiheit is - wenn ich sehe dass eine Schülerin immer Top-Leistung bringt - dann wird ich das nicht mit dem Taschenrechner ausrechnen [...]».

Dieser Interviewabschnitt verdeutlicht die Grenzen, an die Herr Bouarabi in der Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht stößt. Neben einer differenzierten und schülerorientierten Ausrichtung des Unterrichts, versucht Herr Bouarabi daher auch den *Kontakt zu Eltern* aufzubauen und mit diesen über schulische Leistungsanforderungen zu verhandeln. Diese Bemühungen scheinen allerdings häufig nicht von Erfolg gekrönt zu sein: Elterngespräche sind für Herrn Bouarabi vor allem durch *gegensätzliche Interessenslagen* gekennzeichnet. Herr Bouarabi verweist im weiteren Verlauf des Interviews auf *ein* Beispiel, das auf einen positiven Ausgang eines solchen Gesprächs hindeutet. Insgesamt scheint jedoch auch für ihn der Zugang zu Eltern, besonders mit islamischem Hintergrund, erschwert. Es drängt sich somit die Frage nach der *Leistungsbewertung* von Schülerinnen mit Migrationshintergrund auf, die Teilbereiche des Sportunterrichts nicht mitmachen (können). Herr Bouarabi ist sich den Regularien der Institution Schule in diesen Angelegenheiten bewusst, versucht allerdings seine *pädagogische Freiheit* sensibel einzusetzen, um ansonsten leistungsstarken Schülerinnen nicht übermäßig zu schaden. Er betont aber, dass diese Mädchen *keine Sonderrolle* zugeschrieben bekommen sollten und sich die schulsportlichen Leistungen unter derartigen Vorkommnissen verschlechtern.

Keine Sonderrolle

«da muss man schon irgendwie flexibel pädagogisch mit umgehen aber - zumindest schwindet oder zumindest wird ihre Leistung damit abgestuft - [...] da kann man auch keine Sonderrolle diesem Mädchen zukommen lassen -».

Die individuelle Herangehensweise in Bezug auf die Ebene der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern, kann laut Herrn Bouarabi durch den vermehrten Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund durchaus unterstützt werden. Die Wirkung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sieht Herr Bouarabi vor allem in einer Art *Vorbildfunktion*, auch wenn er diesen Begriff bewusst vermeidet. Allein der Status des Lehrers ist für Herrn Bouarabi mit einer Vorbildfunktion verbunden, weshalb er diesen Begriff nicht exklusiv an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund knüpfen möchte. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund könnten jedoch aufzeigen bzw. *vorleben*, dass eine *Anpassung an das System* zu beruflichem Erfolg führen kann.

Anpassung an das System

«[...] ABER ich glaube dass der Migrationshintergrund aus dem Grunde sehr wichtig ist dass die Schüler merken dass man mit Anpassung in diesem System einfach sehr gut fahren kann - [...] und wenn DAS die Lehrer selbst auch so n bisschen durchgemacht haben und sich selbst dem System angepasst haben - dann glaub ich erfahren sie SCHNELLER das Bewusstsein dass es hier auch klappen KÖNNTE - [...]».

In dieser Passage verdeutlicht Herr Bouarabi, dass eine Anpassung an die systemischen Strukturen der deutschen Gesellschaft gerade für Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine wichtige Entwicklungsaufgabe darstellt, die von Lehrkräften mit integrationsspezifischen Erfahrungen vorentlastet werden kann. Dass man damit gut fahren kann, verweist auf die lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Herrn Bouarabi, der seinen erfolgreichen Bildungsweg hauptsächlich an der deutschen Sozialisation festmacht. Dass zuhause deutsch gesprochen wurde und die deutsche Mutter in schulischen Belangen weitreichende Unterstützung anbieten konnte, aber auch der marokkanische Vater sich den Strukturen der Aufnahmegesellschaft anpasste, identifiziert Herr Bouarabi als zentrale Bildungsressourcen. Gleichsam wird durch diese Art der Argumentation aber auch deutlich, dass er sich selbst nur bedingt als Lehrer mit Migrationshintergrund wahrnimmt. Er spricht von Lehrer/innen, die selbst so etwas durchgemacht haben in der dritten Person und nimmt eher eine außenstehende Position ein. Im aktuellen Lehrerkollegium, in dem nach Aussage von Herrn Bouarabi überdurchschnittlich viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu finden sind, sieht er sich daher eher als Rezipient von Tipps und Hinweisen zum Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen, als dass er sich selbst eine Multiplikatorenfunktion zuschreibt. Von dem ansonsten als häufig und positiv beschriebenen Austausch im Kollegium kann er allerdings im Bereich des Sportunterrichts nicht profitieren, da er formal die einzige Lehrkraft mit Migrationshintergrund für dieses Feld darstellt. Sportunterricht wird vielleicht auch deshalb als besonders problematisch wahrgenommen:

Ich unterrichte lieber Mathematik

«[...] in Mathe hat man einfach Struktur - - die sitzen alle auf ihrem Platz und hören zu - das ist wirklich also der Sportunterricht der schlaucht - das kann man sich echt kaum vorstellen - - und ich muss einfach sagen dass ich SELBST Sport für mein Leben gern mache - aber unterrichten? - - also ich unterrichte viel lieber Mathematik - weil Sport einfach immer mit einem RIESEN Geräuschpegel und mit einer RIESEN Organisation verbunden ist - und wenn man einmal nicht gut vorbereitet ist bricht sofort das Chaos los - - und dann nochmal alle zurückzuholen und vernünftig ins Boot zu holen - das ist echt schwierig - Sport ist also wesentlich anspruchsvoller für MICH [...]».

Chancen, die über den vermehrten Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund realisiert werden können, sieht Herr Bouarabi also vor allem in dem Vorleben einer erfolgreichen Anpassung an systemische Strukturen und in erweiterten Möglichkeiten sich im Kollegium über interkulturelle Themen auszutauschen, was Fortbildungen weitestgehend obsolet erscheinen lässt.

Austausch unter Kolleg/innen

«[...] ich finde auch dass so der Dialog unter den Kollegen wobei das natürlich keine Fortbildung ist aber - da dieser Erfahrungsaustausch schon sehr viel bringt [...]».

Seine eigene Herangehensweise zur Anbahnung einer Lösung ethnisch bedingter Problemstellungen im (Sport-)Unterricht sieht er hingegen im intensiven Kontakt zu den Eltern und in einem abwechslungsreichen, schülerorientierten Sportunterricht mit transparenten Leistungsanforderungen. Dabei betont er allerdings, dass durchaus Grenzen dieser Herangehensweise bestehen, die im Sportunterricht wesentlich häufiger als in anderen Fächern zum Tragen kommen. Gen Ende des Interviews berichtet Herr Bouarabi, dass ihm bildungspolitische Forderungen bislang nicht bekannt seien und ein Austausch in Netzwerken nur bedingt als wirksam interpretiert wird. Der Begriff des Migrationshintergrundes scheint ihm dafür zu weitläufig, was wiederum auf seine eigene Sichtweise rekurriert, selbst nicht wirklich zu dieser exklusiven Lehrerklientel zu gehören.

4.1.4 Analytische Abstraktion

Das Interview mit Yusuf Al Bouarabi zeigt eindrücklich, wie biographische Erfahrungen die Ansichten und das pädagogische Handeln des Interviewpartners beeinflussen. Herr Bouarabi findet früh seinen Weg in den organisierten Vereinssport, obgleich er in einer ansonsten sportlich eher desinteressierten Familie aufwächst. Sportliches Engagement manifestiert sich auch aufgrund der Unterstützung der Eltern als ein wesentlicher Bestandteil der Kindheits- und Jugendzeit. Insbesondere die Teilhabe innerhalb eines Mannschaftsgefüges wird als positiv empfunden und führt zu zahlreichen freundschaftlichen Kontakten, die ebenso von gegenseitiger Unterstützung geprägt sind. Der Begriff der *Unterstüt-*

zung taucht in den biographischen Ausführungen von Herrn Bouarabi ohnehin vermehrt auf und wird als wesentliche Gelingensbedingung einer erfolgreichen Schul- und Studienzeit exponiert. Die Arbeit mit Heranwachsenden, die selbst nicht diese Unterstützung erhalten haben, markiert er gar als Ausgangspunkt für die Überlegung Lehramt zu studieren. Das Fach Sport studiert er mit zeitlicher Verzögerung, da er zunächst die Machbarkeit des Studiums im Kontakt mit Kommilitonen eruiert. Dabei kommt ihm seine eigene sportliche Vergangenheit zugute. Erste Ambitionen sich verstärkt mit der Arbeit mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu befassen werden durch das Referendariat an einer katholischen Bistumsschule unterlaufen. Im Anschluss an diese kritische, weil anstrengende Zeit, nimmt Herr Bouarabi jedoch weiteren Bezug auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die er aus einer eher defizitorientierten Perspektive betrachtet. Er verweist auf generelle Schwierigkeiten von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die er im Abgleich mit seiner eigenen Biographie hauptsächlich auf individuelle Wirkungsfaktoren zurückführt. Vor allem weibliche Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund stellt er als Schülergruppe heraus, die von zuhause aus häufig eine spezifische Rollenzuschreibung erhalten, die mit den Anforderungen der Schule und besonders des Schulsports nicht konform gehen. Um derartigen Problemstellungen zu begegnen, sieht Herr Bouarabi seinen Lösungsspielraum vor allem in konstruktiven Gesprächen mit den Schüler/innen mit Migrationshintergrund und deren Eltern sowie in einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung mit transparenten und angemessenen Leistungsanforderungen. Seine eigenen, vielseitigen Sporterfahrungen scheinen ihm bei der Auswahl und Inszenierung dieser Inhalte zwar behilflich zu sein, jedoch stößt er in der Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen regelmäßig auch an Grenzen. Für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, zu denen er sich selbst nur bedingt zählt, sieht er hingegen weiteres Potenzial für die Arbeit im Kontext Schule. Vor allem der Austausch zu interkulturellen Themen mit Kolleg/innen und das authentische Vorleben einer erfolgreichen Anpassung an die systemischen Strukturen der Aufnahmegesellschaft werden hierbei hervorgehoben. Die Sichtweise auf Sport(-unterricht) und die Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen basiert also insgesamt zu großen Teilen auf eigenen biographischen Erfahrungen.

Das Interview mit Yusuf Al Bouarabi bietet vielfältige Ansatzpunkte, die die weitere Sampling-Strategie beeinflusst haben. Der prominente Hinweis auf die Sonderrolle von Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund führte zu dem Wunsch eine Sportlehrerin mit entsprechendem soziokulturellen Hintergrund zu Wort kommen zu lassen und ihren biographischen Weg zum Lehrerinnendasein nachzuzeichnen. Dazu konnte der Kontakt zu einer Sportreferendarin hergestellt werden, die sich in vielerlei Hinsicht vom ersten Interviewpartner unterscheidet und tatsächlich den entsprechenden Hintergrund aufweist. Dieses Interview soll im Folgenden in einem weiteren biographischen Fallporträt vorgestellt und mit den Ausführungen des Herrn Bouarabi verglichen werden, um bestehende Erkenntnisse zu erweitern und den Forschungsdesideraten der Arbeit näher zu kommen.

4.2 Biographisches Fallporträt – Hatice Özcan

4.2.1 Interviewsetting

Das Interview mit Hatice Özcan wurde Mitte April 2014 erhoben, etwa zwei Wochen nach der Sichtung und Transkription des ersten Interviews mit Herrn Bouarabi. Für das erste Interview wurde gezielt nach einem Sportlehrer oder einer Sportlehrerin mit Migrationshintergrund gesucht; unabhängig davon welcher Migrationshintergrund dies im Einzelnen ist. Ziel war es einen ersten explorativen Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten und durch die zyklische Auseinandersetzung mit dem rohen Datenmaterial erste Erkenntnisse zu generieren. Wie bereits angesprochen, ließ diese erste Auseinandersetzung auf eine spezielle Rolle von Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund im Kontext von Schule und Schulsport schließen. Für das zweite Interview wurde somit systematisch nach einer Sportlehrerin mit türkischem Migrationshintergrund gesucht, um Gelingensfaktoren für ihren Bildungserfolg herauszuarbeiten und die Konstruktion schulsportlicher Realität dieser Lehrperson abzubilden. Die Suche gestaltete sich zunächst schwierig. Es konnte letztlich wiederum über eine befreundete Sportlehrerin der Kontakt zu einer Sportreferendarin aufgebaut werden, die sogleich per E-Mail über das Forschungsvorhaben informiert und um einen Gesprächstermin gebeten wurde. Frau Hatice Özcan zeigte sich erfreulicherweise an einem Gespräch sehr interessiert, so dass ohne weitere Schwierigkeiten ein ge-

meinsamer Interviewtermin fixiert werden konnte. Das Interview fand in der Wohnung von Frau Özcan statt, in der ich herzlich empfangen wurde. Die Gesprächsatmosphäre war durchgängig sehr freundlich und offen. Dieses zweite Interview wurde ebenfalls mit mehreren Aufnahmegeräten dokumentiert und in seiner gesamten Länge transkribiert.

Das folgende biographische Fallporträt wurde in stetigem Rückbezug zur Forschungsfrage und dem theoretischen Rahmen, aber auch im Abgleich zu dem Interview mit Herrn Bouarabi ausgearbeitet und enthält somit vergleichende analytische Aspekte. Diese werden im Folgenden näher ausdifferenziert.

4.2.2 Biographische Skizze

Hatice Özcan wurde im kurdischen Teil der Türkei als eines von fünf Kindern geboren. Im Alter von sechs Jahren immigriert sie gemeinsam mit ihrer Familie in ein ländlich gelegenes Gebiet in Norddeutschland. Beide Elternteile können als geringqualifiziert beschrieben werden. Der Vater arbeitet seit der Einwanderung nach Deutschland als Maurer, die Mutter kommt als Analphabetin ohne Sprachkenntnisse ins Land und ist mittlerweile als Tagesmutter tätig. Hatice Özcan beginnt ebenfalls ohne deutsche Sprachkenntnisse ihre Grundschulzeit. Sie zeichnet sich jedoch durch eine schnelle Auffassungsgabe aus, sodass sie im Anschluss an die Orientierungsstufe eine Gymnasialempfehlung erhält. Der Gymnasialempfehlung folgt Frau Özcan nicht; sie entschließt sich eine Realschule zu besuchen, die sie bis zum Abschluss nach Klassenstufe 10 erfolgreich durchläuft. Daraufhin legt Frau Özcan eine Ausbildung zur Erzieherin ab und arbeitet einige Zeit in dem Beruf. Um sich beruflich weiterentwickeln zu können, entscheidet sich Frau Özcan in der Folge für das Studium des Grundschullehramtes mit den Fächern Deutsch und Sport. Das nahtlos anschließende Referendariat unterbricht Frau Özcan jedoch, da sie selbst Mutter wird. Mittlerweile hat sie das Referendariat erneut aufgenommen und absolviert dies an einer kleineren Grundschule in Niedersachsen.

4.2.3 Falldarstellung – Hatice Özcan

Kindheit und Jugend

Frau Özcan kommt ohne deutsche Sprachkenntnisse und ohne institutionelle Vorerfahrungen durch einen Kindergartenbesuch nach Deutschland, wo sie sogleich auf einer ländlichen Grundschule ihre Bildungslaufbahn beginnt. Dort wird sie in die Kultur und die Sprache ihrer neuen Heimat eingeführt. Die Eindrücke dieser Zeit sind aber nicht, wie dies vielleicht vermutet werden könnte, in krisenhafter Erinnerung. Frau Özcan berichtet zwar von eigener Zurückhaltung, verweist allerdings auf das große Engagement ihrer Lehrer/innen, die einen nachhaltigen Eindruck bei der Interviewpartnerin hinterlassen.

Mit Händen und Füßen

«also besonders war auf jeden Fall die Unterstützung in der Grundschule weil ich die auch noch vor Augen habe wie sie mir versucht haben Wörter mit Bilderbüchern nah zu bringen oder auch mit Händen und Füßen versucht haben ehm - irgendwie die Handlung eines Buches irgendwie näher zu bringen - [...] das fand ich so toll - deswegen bin ich auch Lehrerin geworden - also ehm - weil mich das einfach so fasziniert hat wie sie mir geholfen haben und ich hab immer wieder festgestellt ich bin eigentlich nur Lehrerin geworden weil ich das so toll fand wie mir damals geholfen wurde und das wollt ich auch an andere weitergeben -».

Gleich zu Beginn der Schulzeit entwickelt sich bei Frau Özcan über die weitreichende Unterstützung der Lehrerinnen eine positive Beziehung zu Bildung. Die Eindrücke ihrer frühen Erfahrungen in der Grundschule sind so nachhaltig, dass sie in der Retrospektive als Grund für die eigene Lehrtätigkeit hervorgehoben werden. Im Gegensatz zum ersten Interview mit Herrn Bouarabi, der weniger auf seine Lehrer/innen eingeht, sondern die Unterstützung der Familie und der Freunde aus dem Sportverein als besonders bildungswirksam einschätzt, ist bei Frau Özcan die Unterstützung seitens der Familie aus mehreren Gründen limitiert. Es wird immer wieder betont, dass auf Seiten der Eltern wenige Kenntnisse über das deutsche Schulsystem vorhanden sind und dass sprachliche Barrieren und der Analphabetismus der Mutter explizite Hilfestellungen unmöglich machen.

Indirekte Hilfe zuhause

«also ich muss ehrlich sagen meine Mutter hat sehr oft versucht sich um die Schule zu kümmern aber dadurch dass sie selber Analphabetin war konnte sie uns eigentlich kaum unterstützen - [...] also DIREKT konnte sie uns nicht helfen auch Hausaufgaben kontrollieren und so konnte sie nicht - aber sie hat indirekt VERSUCHT sich da immer einzumischen indem sie versucht hat dabeizusitzen und zu schauen ob wir da lesen und schreiben und nicht was anderes machen».

Obwohl eine direkte Unterstützung unmöglich erscheint, versucht vor allem die Mutter sich in Bildungsangelegenheiten ihrer Kinder einzubringen. Sie fungiert als *kontrollierende Instanz*, die versucht Ablenkungen des Alltags für die Zeit der Hausaufgaben zu reduzieren. Nach der Erledigung schulischer Angelegenheiten ist es aber nicht ein Ausgang in ein spielerisch-freizeitliches oder sportliches Betätigungsfeld, das Frau Özcan erwartet. Sie wird im Haushalt der Familie als mittleres von fünf Kindern ständig benötigt, um sich um zwei jüngere und gleichzeitig aber auch um zwei ältere Geschwister zu kümmern. Dies macht sie vornehmlich an ihrem weiblichen Geschlecht und der kulturellen Zuschreibung, die mit dem weiblichen Geschlecht zusammenhängt, fest.

Natürlich war ich das Mädchen des Hauses

«[...] ich hab auch noch zwei jüngere Geschwister und um die musst ich mich dauernd kümmern weil meine Mutter natürlich viel mit Besuch beschäftigt war und selbst auch gearbeitet hat - ehm blieb MIR die Verantwortung für meine jüngeren Geschwister und das fand ich natürlich GAR nicht toll - [...] ich hatte ja eigentlich zwei ältere BRÜDER und DIE haben davon nichts übernommen - weil ich natürlich das Mädchen des Hauses war - [...] also meine Brüder waren eigentlich nie zuhause aber dennoch hatten sie die meisten Ansprüche (lacht) WENN die vom Sport kamen - die waren sportlich natürlich sehr aktiv - Tischtennis und Schwimmen und alles Mögliche dann haben sie natürlich die meisten Ansprüche an Essen und Zimmer aufräumen gehabt - also sowas haben die selbst NIE gemacht also die wurden ziemlich verwöhnt mhm - das werf ich denen heute immer noch vor [...]».

Frau Özcan berichtet von ihrer Rolle zuhause, die dadurch geprägt ist, dass vielfältige Ansprüche an sie herangetragen werden. Beide Elternteile verlangen von der Interviewpartnerin eine Unterstützung bei der Erziehung der jüngeren Geschwister und gleichsam ein Anerkennen, dass die älteren Geschwister männlichen Geschlechts ebenso häusliche Ansprüche an sie formulieren dürfen. Diese Rollenzuschreibung sieht sie vor der kulturellen Hintergrundfolie eines türkisch-kurdischen Haushalts als *natürlich*, was zu einer Akzeptanz der vielen Aufgaben im Haushalt beiträgt. Neben dem zweifellos erschwerten Einstieg in die Institution Schule, der sich vornehmlich an fehlenden Sprachkenntnissen entzündet, wird eine schulische und gesellschaftliche Integration der jungen Frau Özcan durch die vielfältigen häuslichen Aufgaben zusätzlich erschwert. Ihr wird der Kontakt zu gleichaltrigen Mitschüler/innen weitestgehend abgesprochen, da sie die Zeit nach der Schule zuhause verbringen muss. Gleichzeitig wird zuhause jedoch ausschließlich kurdisch gesprochen, was von kritischen Stimmen als hinderlich für das adäquate Erlernen der deutschen Sprache angenommen wird; etwa von Herrn Bouarabi. Frau Özcan sieht in dieser Herangehensweise allerdings kein Problem. Sie befürwortet das Beibehalten der kurdischen Sprache zuhause und sieht darin die Chance der Mehrsprachigkeit.

Beibehalten der eigenen Sprache

«[...] NUR die türkische Sprache - - bis heute noch obwohl die auch deutsch sprechen können mittlerweile - [...]das war in Ordnung eigentlich - - am Anfang hatten wir alle Probleme mit der deutschen Sprache aber am Ende konnten wir ALLE fließend sprechen und das ging RECHT schnell ehm - [...] und mit meiner Tochter spreche ich jetzt auch kurdisch zuhause - also ehm sie kennt das gar nicht dass ich auch deutsch sprechen kann [...]».

Frau Özcan berichtet, dass in der Familie die türkische bzw. die kurdische Sprache gesprochen wird, was darauf schließen lässt, dass sie die schulische Förderung als ausreichend für den deutschen Spracherwerb ansieht. Bis heute wird mit den Geschwistern, den Eltern und sogar mit der eigenen Tochter ausschließlich in der Muttersprache kommuniziert, was auf eigene positive Erfahrungen dieser Herangehensweise schließen lässt. Für den schulischen Erfolg hatte die Beibehaltung der eigenen Sprache, zumindest im Fall von Frau Özcan, tatsächlich keinerlei hinderliche Auswirkungen. Gleichwohl wurde aber der sprachliche Bereich von der schulischen Seite als womöglich größtes Integrationshindernis

interpretiert, sodass der Religionsunterricht für Frau Özcan durch *türkischen Muttersprachunterricht* ersetzt wird. Der Unterricht in Türkisch bzw. Kurdisch spiegelt eine Strategie der Kultusministerien verschiedener Bundesländer der späten 1980er und der 1990er Jahre wider. Verbunden waren damit Hoffnungen, dass methodisch angeglichenen Unterricht in Deutsch und Kurdisch oder Türkisch beim Spracherwerb förderlich sein könnte, weshalb curriculare Anpassungen zu muttersprachlichem Unterricht angestrengt wurden (vgl. Gogolin et al., 2001, S. 138 f.). Da Familie Özcan in der ländlichen Gegend eine absolute ethnische Minderheit darstellt und auch die Interviewpartnerin zeitweise die einzige Schülerin mit Migrationshintergrund an der Grundschule ist, bildet das exklusive Implementieren von Türkischunterricht für Frau Özcan ein weiteres Indiz für die weitreichende Unterstützung der Lehrkräfte. Allerdings bestehen für diese frühe Förderung auch kulturelle Wissenslücken, wie Frau Özcan weiter berichtet.

Bemühungen

«[...] die Lehrer haben sich schon BEMÜHT uns zu helfen - aber es gab natürlich auch Dinge die SIE uns nicht nahebringen konnten und WIR ihnen auch nicht - und ich erinnere mich daran dass sie aus einer anderen Stadt einen türkischen Lehrer bestellt hatten zur Übersetzung - aber das Problem war dass ich auch kein TÜRKISCH konnte weil unsere Heimatsprache war ja Kurdisch und ehm - die Lehrer haben es schwer verstanden den Unterschied zwischen kurdisch und türkisch [...]».

In diesem Interviewabschnitt berichtet Frau Özcan von Verständigungsschwierigkeiten, die durch kulturelle Unterschiede zwischen den Lehrer/innen und ihr bestehen. Die gutgemeinte Implementierung von Türkischunterricht für Frau Özcan schlägt als Strategie des erleichterten Spracherwerbs fehl. Türkisch kommt neben Deutsch vielmehr als eine weitere Fremdsprache hinzu; Frau Özcan ist allerdings auch aufgrund ihrer als zurückhaltend beschriebenen Persönlichkeit nicht gewillt diesen Umstand preiszugeben. Bemerkenswert ist, dass auch der Türkischlehrer diese Information nicht weitergibt und seinen Unterricht fortführt. Ebenso ist es interessant, dass die deutschen Lehrerinnen der frühen Grundschulzeit als besondere Unterstützer exponiert werden, während der erste Kontakt zu einer Lehrkraft mit türkischem Migrationshintergrund als konfliktreich beschrieben wird. Obwohl die Lehrkraft einem kulturell ähnlichen Umfeld entstammt, so hilft dies nicht dabei das Verhältnis zu diesem Lehrer zu festigen. Zu ihrem ersten Kontakt zu einem Lehrer mit Migrationshintergrund berichtet Frau Özcan:

Lehrkraft mit Migrationshintergrund

«[...] dieser Türkischlehrer war sehr sehr dominant und UNFREUNDLICH und hat uns - ich weiß nicht um für sich Arbeit zu haben oder sonstiges - hat Türkischunterricht an unserer Schule gegeben und wir MUSSTEN dahin - [...] ja aber er war so unfreundlich und ich hatte auch immer wirklich ANGST vor diesem Lehrer - aber wir waren dann da und die Deutschlehrer haben natürlich gehofft dass uns das auch für den Deutschunterricht hilft aber wir wollten denen auch nicht sagen dass das verkehrt ist und wir die Sprache eigentlich noch gar nicht können -».

Der Unterricht mit einem Lehrer mit Migrationshintergrund wird als problematisch skizziert. Türkischunterricht wird in diesem Interviewabschnitt als ein zwanghaftes Geschehen beschrieben, in dem aufgrund des strengen Agierens des Lehrers auch Angstgefühle verhindern die deutschen Lehrer/innen auf die sprachlichen Unterschiede von Kurdisch und Türkisch hinzuweisen. Umso bemerkenswerter erscheint, dass Frau Özcan sich trotzdem schnell in die deutsche Sprache einfinden kann und mit zunehmendem schulischen Anschluss auch Kontakte zu altersgleichen Mitschüler/innen herstellt. Diese Kontakte ebnen auch den Weg für einen ersten Kontakt mit (Vereins-)Sport: Frau Özcan besucht mit einer Schulfreundin das *Kinderturnen*.

Heimliches Sporttreiben

«[...] den ersten Zugang ZUM Sport hab ich dann erst in der vierten Klasse gehabt - da bin ich dann einfach mit einer Freundin einer Schulfreundin zum KinderTURNEN gegangen und das fand ich SO toll ehm - [...] ABER meine Mutter wusste noch nichts davon (lacht) - [...] SIE dachte ich bin einfach nur mit meiner Freundin verabredet und bin bei IHR aber ich bin ja mit ihr mitgegangen und das war auch total TOLL und ich hab mich so FREI gefühlt und eh hab [...] ich ehm - hab diese WELT so BEWUNDERT und auch die Lehrer die mich da unterstützt haben - ich mein ich war nicht so sportlich aktiv wie die die da schon jahrelang dabei waren - aber DENNOCH haben die mir immer total geholfen und da wusst ich schon eigentlich - ach DAS ist meine Welt».

Diese Interviewpassage illustriert, dass das Handlungsfeld Sport für Frau Özcan zunächst schwer zugänglich ist. Sie ist sich wohl ihren Aufgaben im Haushalt bewusst, die eigentlich keine Zeit für außerschulisches Sportengagement lassen. Frau Özcan zeichnet sich jedoch durch eine hohe intrinsische Motivation zum Sporttreiben aus und besucht ohne das Wissen ihrer Eltern einen Kinderturnverein. Diese Herangehensweise zeigt besonders im Hinblick auf die Ausführungen von Herrn Bouarabi einen klaren Kontrast auf, was den Zugang zum Sport betrifft. Während Herr Bouarabi quasi von den Eltern an das Feld des Sport herangeführt und in seinem umfangreichen Engagement stets unterstützt wird, so zeigt sich für Frau Özcan das Feld des Sport verschlossen. Ein Zugang kann nur unter großen Hindernissen temporär hergestellt werden. Trotz der großen Unterschiede in den Voraussetzungen beider Interviewpartner, zeigt sich ein Überschneidungsbereich in der positiven Wahrnehmung sportlicher Aktivität. Herr Bouarabi verweist auf sportliche Erfolge, auf den Mannschaftsgedanken und die Unterstützung von Teamkameraden. Für Frau Özcan ist Sport auch positiv besetzt, aber auf eine andere Art und Weise. Sie betont vermehrt das Gefühl von *Freiheit* und berichtet in emotional höchst involvierter Erinnerung über ihre ersten Kontakte zum Sport. Die Teilhabe am Sportverein wird allerdings bereits kurz nach der Aufklärung der Eltern wieder abgebrochen; wohl nicht aus eigenen Stücken.

Unverständnis

«[...] [ich] hab das dann natürlich auch ehm meinen Eltern weitererzählt und ehm - - die fanden das erstmal GAR nicht toll? [...] WAS willst du denn da machen? Was willst du da denn lernen? Weil die diesen Bereich so gar nicht kannten - [...] es hat sich meist dann auf den schulischen Kontext beschränkt - weil in der Freizeit blieb nicht so viel Zeit weil ich noch Geschwister hatte um die ich mich kümmern musste [...] und ehm - meine Mutter einfach viel mehr Unterstützung gebraucht hat - weil ich natürlich als Mädchen mehr helfen muss als meine BRÜDER?».

Frau Özcan erzählt, dass das äußerst positiv besetzte Sporttreiben im Rahmen des Kinderturnens aufgrund häuslicher Verpflichtungen bald wieder aufgegeben werden musste. Die *Rollenzuschreibung* als Mädchen im Haushalt helfen zu müssen, während die Geschwister männlichen Geschlechts weitreichende Freiheiten genießen und durchaus auch vielfältige Sporterfahrungen im Verein sammeln können, wurde bereits von Herrn Bouarabi angesprochen und kann durch derartige Aussagen durchaus untermauert werden. Die positive Einstellung zu Bildung und auch zum Sport kann bei Frau Özcan im Laufe der Schulzeit aber aufrechterhalten werden, obwohl sich weitere Widerstände aus dem familiären Hintergrund ergeben. Auch der Zugang zum regelmäßigen Sportunterricht in der Schule wird zeitweise als erschwert beschrieben. Frau Özcan betont zwar, dass die Eltern wenig Wissen über das deutsche Schulsystem haben und kaum wüssten, was in der Schule gemacht wird. Allerdings greift der Vater der Interviewpartnerin sofort ein, als er erfährt sein Kind solle am Schwimmunterricht teilnehmen.

Mädchen und Schwimmen? Auf keinen Fall!

«[...] aber ich hab schon schlechte Erfahrungen in der dritten Klasse gemacht in Bezug auf Schwimmunterricht - da durfte ich nicht am Schwimmunterricht teilnehmen und das fand ich richtig traurig WEIL ich auch so gern schwimmen lernen wollte und ich durfte nicht - weil ich eben ein Mädchen war -».

Der Kode *traurig* kommt im Verlauf des Interviews immer wieder zum Tragen, hier bereits in den Ausführungen zum Schwimmunterricht der dritten Klasse. Während an anderen Stellen die Interviewpartnerin traurig ob eines *ungelebten Lebens* ist, so verweist sie hier auf das Unverständnis und die Machtlosigkeit, mit der sie der väterlichen Entscheidung gegenübersteht. Bemerkenswert ist, dass ihr bis heute nicht wirklich klar ist, *warum* der Vater ihr das Schwimmen untersagt hat; zumal er damals und heute keinerlei Begründung außer der Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht vorgebracht hat. Durch den Ausschluss vom Schwimmunterricht wird für Frau Özcan eine *künstliche kulturelle Differenzlinie* erzeugt, die sie bis heute kritisch beurteilt und hinter der sie sich selbst als Außenseiterin wahrnimmt.

Außenseiter

«ich musste immer zuschauen und das fand ich auch nicht so schön weil die anderen hatten immer so SPASS und - ich hab mich richtig gefühlt wie so n Außenseiter [...]».

Es verwundert also nicht, weshalb eine Art *Heimlichtuerei* für Frau Özcan der einzige Weg zum Sporttreiben bleibt und sie ihren Eltern nicht von der Partizipation am Kinderturnen berichtet. Auch in der

weiterführenden Schule bleibt die Erhaltung der Unkenntnis der Eltern der einzige Weg regelgerecht am Sportunterricht teilnehmen zu können. Denn Schwimmunterricht ist auch weiterhin Bestandteil von Sportunterricht in der Schule; Frau Özcan will sich aber die Teilhabe daran nicht weiter verbieten lassen. Um zu einer Lösung zu gelangen, spricht sie nicht etwa direkt mit den Eltern, sondern mit ihren älteren Brüdern, die als starke Bezugspersonen fungieren.

Papa, sie muss teilnehmen!

«ich hab dann in der weiterführenden Schule mussten wir dann in der fünften und sechsten Klasse - ehm da gabs dann wieder Schwimmen und ehm mein Bruder war so ein guter Schwimmer und ich hab ihn versucht zu ÜBERREDEN dass er meinen Eltern sagen soll dass ich auch teilnehmen MUSS -».

Die Geschlechterdifferenz in der Erziehung ist aus dieser Interviewpassage implizit herauszulesen. Der Bruder wird als guter Schwimmer dargestellt, der bereits Erfahrungen im Schwimmverein sammeln konnte und sich auch sonst als fähiger Sportler auszeichnet. Frau Özcan hingegen konnte bislang keinerlei Erfahrungen sammeln und ist nach der Grundschulzeit noch immer Nichtschwimmerin. Die erzieherischen Freiheiten sind in der Familie Özcan nach den Geschlechtern somit ungleich verteilt, vor allem in Bezug auf die freizeithen und sportlichen Aktivitäten. Den Zugang zum Regelunterricht Sport kann Frau Özcan nur erreichen, indem den Eltern falsche Tatsachen präsentiert werden. Dass sie überhaupt Anstrengungen unternimmt den Schwimmunterricht zu besuchen zeigt aber erneut, dass die Teilhabe am positiv assoziierten Sport einen subjektiv hohen Stellenwert bei Frau Özcan bekleidet. Während ihre Mitschüler/innen bereits Schwimm*techniken* erlernen, ist Frau Özcan hingegen mit ersten Schwimm*versuchen* befasst. Die klare Differenz zu ihren Mitschüler/innen sieht Frau Özcan jedoch nicht negativ; die Freude den Zugang zum Unterricht gefunden zu haben überlagert diese Unterschiede. Insgesamt zeigt sich für die frühe Schulzeit, dass Frau Özcan wenig diskriminierende Erfahrungen mit Mitschüler/innen oder Lehrer/innen macht. Sie berichtet immer wieder von positiven Beziehungen und einer breiten Unterstützung in der Schule, die sie auf ihrem Bildungsweg begleitet. Gleichzeitig zum Wechsel auf die weiterführende Schule folgt allerdings auch ein Wohnortwechsel der Familie, die vom Land in eine Großstadt umzieht. Während auf dem Land die Familie eine Ausnahme der Menschen mit Migrationshintergrund darstellt, so ist Frau Özcan in der Stadt mit einer zunehmenden multikulturellen Umgebung konfrontiert. Die neuen Umstände scheinen ihr Probleme zu bereiten:

Himmlisches Landleben

«[...] hier war dann einfach so ne Mehrheit an Menschen mit Migrationshintergrund - das war für mich dann auch wieder schockierend weil ich das auf einmal gesehen habe dass so viele Menschen mit Migrationshintergrund dann so wenig Schülern mit deutschem - also aus Deutschland gegenüber sind - eh das war für mich erstmal so WO bin ich hier gelandet weil ich ja vom Lande komme und das so GAR nicht kannte - [...] da gabs mehr STREIT (lacht) - also ich hab mich erstmal NICHT so wohlfühlt natürlich weil da gibts immer Streit und - ich fand das auf dem Land irgendwie - ehm (P/3) ein bisschen - - wie soll ich sagen? (P/3) HIMMLISCHER -».

In diesem Interviewabschnitt berichtet Frau Özcan von den ersten Erfahrungen in der Großstadt. Der Ausgang aus dem direkt sichtbaren Minderheitenstatus auf dem Lande wird nicht als ein Ankommen, sondern als absoluter Kontrast bzw. Schock dargestellt. Hieraus lässt sich ablesen, dass Frau Özcan sich während der Grundschulzeit mit dem ländlichen Leben identifizieren konnte und sich der deutschen Mehrheitsgesellschaft zunächst verbundener fühlt (*weil ich ja vom Lande komme*), als den Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund. Dieser Eindruck manifestiert sich, da durch die zunehmende kulturelle Durchmischung der Schülerschaft das Leben in der Schule konfliktreicher wird. Sie berichtet von häufigen Streitszenen auf der Realschule und dass sie sich als zurückhaltende Person in diesem Umfeld wesentlich weniger wohlfühlt, als zu Grundschulzeiten. Die positiven Erinnerungen an die frühe Schulzeit in der ländlichen Gegend werden durch das Adjektiv *himmlisch* sicherlich hervorgehoben und unterstreichen den großen Unterschied zur Großstadt. Obwohl Frau Özcan bereits eine Gymnasialempfehlung erhalten hat und auch Lehrer/innen auf der Realschule ihr den Besuch einer höheren Schulform empfehlen, bleibt sie auf der Realschule. Als Grund hierfür wird immer wieder der Kontakt zu den großen Brüdern und somit die Aufrechterhaltung eines familiären Bezugspunktes betont.

Große Brüder

«[...] ich hatte ja die Gymnasialempfehlung und meine Eltern wussten aber nichts damit anzufangen und ehm - meine Brüder waren selbst auch auf der Realschule und haben mir dann vorgeschlagen geh doch auch auf die Realschule - ja - obwohl ich eine Gymnasialempfehlung hatte - [...] und ich HABS GEMACHT obwohl meine Lehrer meinten NEIN du wirst da unterfordert sein - aber ich wollte das mal sehen - ehm naja aber meine Lehrer haben das nicht so recht verstanden weil ich eigentlich ja gut in der Schule war und auch in der siebten und achten Klasse haben sie nochmal versucht das zu hinterfragen - willst du denn nicht nochmal aufs Gymnasium? Aber ich war da schon so überzeugt von der Realschule weil meine Brüder ja auch da waren -».

Frau Özcan kann sich trotz anfänglicher sprachlicher Barrieren und vielseitigen häuslichen Verpflichtungen in der Primarstufe erfolgreich behaupten und erhält eine Gymnasialempfehlung, die sie aber ausschlägt. Sie erinnert sich in diesem Abschnitt an die Übergangsentscheidung von der Grund- auf die weiterführende Schule, die maßgeblich durch den Einfluss der größeren Brüder geprägt wird. Für beide Elternteile wird erneut auf Unwissen über das deutsche Schulsystem verwiesen, sodass Frau Özcan entscheidet der Empfehlung der größeren Brüder und nicht dem Anraten ihrer Lehrer/innen zu folgen. Erneute Versuche Frau Özcan zum Besuch des Gymnasiums zu bewegen bleiben erfolglos; nicht etwa weil sich die Interviewpartnerin auf der Realschule wohlfühlt. Es bleibt der Kontakt zu den Brüdern als ein Stück Familie, welches sie auch in der Schule erhalten möchte.

Ein Stück Familie

«[...] es war einfach immer so schön in der Pause meine Brüder zu sehen - einfach ein Stück der Familie halt - das war immer so schön -».

Dass sich die Eltern nicht in die Übergangsentscheidung von der Grund- auf die weiterführende Schule einschalten, erscheint bemerkenswert. Ob dies an Unwissenheit oder Desinteresse liegt, kann nur gemutmaßt werden. Aus den vorangegangenen Äußerungen von Frau Özcan lässt sich aber erkennen, dass Informationen zur Schule teilweise bewusst zurückgehalten werden, um ein Eingreifen der Eltern zu verhindern, zum Beispiel was den Sportunterricht angeht. Dadurch wird die Unwissenheit der Eltern in Bezug auf das deutsche Schulsystem reproduziert. Auch der Kontakt der Lehrer/innen zu der Familie Özcan scheint erschwert. Erneute Versuche Frau Özcan zum Gymnasialbesuch zu bewegen bleiben erfolglos, sodass davon auszugehen ist, dass auch eine Ansprache der Eltern keine Umstimmung herbeiführen konnte. Obwohl sich Frau Özcan unter den Bedingungen einer multikulturellen Schülerschaft auf der Realschule weitaus weniger wohlfühlt, als unter den homogenen Voraussetzungen ihrer Grundschulzeit, so ist die Unterstützung der Lehrkräfte auf der Realschule ebenfalls in positiver Erinnerung. Im Zuge des Interviews fällt auf, dass Lehrer/innen ohne Migrationshintergrund eine Art *Mentorenfunktion* bekleiden, die Frau Özcan das weitere Absolvieren ihrer Schulzeit erleichtern. Ein erneuter Kontakt zu einem Lehrer mit Migrationshintergrund, der auf der Realschule Muttersprachunterricht anbietet, wird hingegen wieder als problematisch benannt. Zu außerschulischem Sportengagement kehrt Frau Özcan während der Schulzeit zwar nicht zurück, vom Sportunterricht, der zunehmend sportartenspezifisch gehalten wird, zeigt sie sich dennoch begeistert. Sport bleibt für Frau Özcan weiterhin bedeutsam; im Gegensatz zu den Ausführungen von Herrn Bouarabi sind der Zugang und die Teilhabe daran jedoch kaum möglich.

Gegen Ende der Schulzeit nimmt Frau Özcan den Rat eines Lehrers an und beginnt im Anschluss an ein Schulpraktikum eine Ausbildung zur Erzieherin, welche sie teilweise in der Türkei absolviert.

Ausbildung zur Erzieherin

Die Entscheidung für die Ausbildung zur Erzieherin wird als unspezifisch dargestellt und rekuriert womöglich auf die erzieherische Vorerfahrung, die sie in der eigenen Familie sammeln konnte bzw. musste. Sie betont aber, dass zum Ende der Schulzeit große Unsicherheit besteht und die Entscheidung zur Ausbildung primär nicht durch eigene Vorüberlegungen initiiert wird.

Verzweiflung

«[...] ich muss sagen ich wusste am Anfang nich GENAU was ich machen SOLL - oder sollte und ich war einfach auch verzweifelt - und mir wurde dann einfach von meinem Lehrer vorgeschlagen dass ich doch die Erzieherausbildung mache - [...]und das hat dann einfach dazu geführt dass ich diesen Beruf genommen hab - aber ich glaube ich hätte auch jeden anderen Beruf genommen wenn ich das da kennengelernt hätte [...]».

Frau Özcan berichtet in dieser Interviewpassage über ihre Entscheidung zur Erzieherinnenausbildung, die gewissermaßen aus einer *Verzweiflung* heraus entsteht und über den Kontakt zu einem Lehrer und das Absolvieren eines Schulpraktikums angebahnt wird. Die eigene Unsicherheit bezüglich der künftigen beruflichen Verortung wird durch die Aussage, dass jeder andere Beruf wohl ebenso in Frage gekommen wäre, hervorgehoben. Die guten Leistungen innerhalb des Schulpraktikums und die weitreichende Vorerfahrung durch die familiären Aufgaben führen jedoch dazu, dass Frau Özcan sich schnell in die Ausbildung einfinden kann. Die Ausbildungsinhalte und Tätigkeitsschwerpunkte scheinen sie allerdings rasch zu unterfordern. Ob diese Unterforderung einen maßgeblichen Aspekt widerspiegelt, weshalb Frau Özcan zwei Jahre ihrer Ausbildung in der Türkei verbringt, bleibt unklar. Sie berichtet aber von zwei Jahren an einer Universität in Istanbul, an der sie ihre Ausbildung zur Erzieherin fortsetzt. Zu ihrem Heimatland nimmt sie eine überwiegend kritische Haltung ein, die auch in den Erzählungen zur Ausbildungszeit in der Türkei aufleuchtet.

Kopftuchdebatte

«[...] weil ich bin ja in Deutschland aufgewachsen und hab das Leben hier kennengelernt - ich war ziemlich SCHOCKIERT dass da so viele Studentinnen waren die sich da Perücken aufsetzen mussten wenn sie da in die Universität rein wollten weil hier in Deutschland ist das ja so selbstverständlich dass die hier mit Kopftuch studieren dürfen [...] HIER wird das so gut respektiert aber in dem Land wo das eigentlich als Religion groß vertreten wird wird das nicht akzeptiert und das war wirklich ein Schock-Erlebnis [...]».

Erste Assoziationen zu der Ausbildungszeit im eigenen Herkunftsland rekurrieren auf religiöse Aspekte, deren zwiespältige Handhabung zu großer Verwirrung seitens der Interviewpartnerin führt. Da sie aus früher Kindheit nur noch wenige Erinnerungen an die Türkei hat und – wie sie mehrfach betont – sich in Deutschland sehr wohlfühlt, erscheint ihr die in der Türkei ausgetragene *Kopftuchdebatte* als Schockerlebnis. Das Verbot des Kopftuchtragens in türkischen Bildungseinrichtungen ist Symbol für die Trennung von Kirche und Staat und wurde erst in neuerer Zeit wieder gelockert (vgl. Tagesschau, 2013). Diese eingeschränkte Ausübung der Religionsfreiheit in der Türkei stößt auf Unverständnis seitens der Interviewpartnerin, die die Handhabung in der Türkei kritisch beurteilt und die freiere Herangehensweise in Deutschland hingegen klar befürwortet. In die Türkei möchte sie auch deshalb nicht zurückkehren und beschränkt sich auf Besuche in touristischen Gegenden. Die Ausbildung zur Erzieherin und der Aufenthalt in der Türkei bilden somit den Ausgangspunkt der Überlegung in Deutschland das Grundschullehramt zu studieren. Der Wunsch sich beruflich weiterzuentwickeln manifestiert sich in dieser Zeit gleichsam mit dem Wunsch sich persönlich weitergehend in Deutschland zu verwurzeln. Nach Abschluss der Ausbildung nimmt Frau Özcan daher das Studium des Grundschullehramtes mit den Fächern Deutsch und Sport an einer niedersächsischen Universität auf.

Der Weg zum Studium

In den Ausführungen zur Studienzeit ist immer wieder der Kode *traurig* zu lesen. Frau Özcan scheint traurig ob eines *ungelebten (Studenten-)Lebens* und ob der Tatsache, dass das sehr fordernde und anstrengende Studium auf wenig Anerkennung seitens der Eltern und weiterer Bezugspersonen stößt. Das Lehramtsstudium wird insgesamt als belastend skizziert, da die Anforderungen im Rahmen des Studiums, die Studienfinanzierung durch die weitergehende Tätigkeit als Erzieherin und die Aufgaben im elterlichen Haushalt viel von der jungen Frau Özcan abverlangen.

Bereits in der kurzen autonomen Haupterzählung leitet Frau Özcan den Bereich des Studiums in einer ambivalenten Art und Weise ein, indem sie berichtet, dass das Studium *eine tolle Zeit* gewesen sei, die sie im Nachhinein jedoch viel zu wenig genießen konnte.

Schrecklich schön

«[...] das war ein SEHR schönes Studium (lacht) leider zu kurz im Nachhinein - wenn man das Referendariat macht dann möchte man doch vieles nochmal wiederholen aus dem Studium und fragst dich OCH warum hast du das nicht mehr genossen? - aber das lag einfach daran dass ich neben dem Studium zwei Jobs hatte um mir das zu finanzieren und hab mir dann im Nachhinein gedacht das war ein trauriges Studium - weil ich eigentlich nur STUDIERT - GEARBEITET und eben zuhause gehabt hab und das war schon sehr sehr anstrengend - also wenn ich nochmal studieren würde würde ich halt direkt in Y-Stadt wohnen - weil ich hab weiter weg gewohnt und DURFTE auch nicht nach Y-Stadt ziehen weil das aus ehm - kulturellen Dingen nicht gepasst hat - [...] das war richtig HART also deswegen konnt ich mein Studium nicht so richtig genießen obwohl ich mich eigentlich SO auf dieses Studium gefreut hatte - naja -».

Dieser Interviewabschnitt verdeutlicht eben angesprochene Ambivalenz in den Aussagen zur Studienzeit von Frau Özcan. Innerhalb dieser kurzen Ausführungen lässt sich ein maximaler Kontrast im Resümee zur Studienzeit finden, der sich aus dem Gegensatzpaar des sehr *schönen* Studiums und dem *traurigen* Studium ergibt. Die Studienzeit scheint zwar in seiner strukturellen Ausgestaltung etwas *Schönes* zu haben, jedoch sind es persönliche Umstände, die ein *Aufgehen* in diesen Strukturen verhindern. Ein wesentlicher Faktor, der ein Ankommen im Studium zu weiten Teilen erschwert, ist die lange Pendelstrecke, die die Interviewpartnerin täglich auf sich nimmt, um den Studienstandort zu erreichen. Ein Umzug nach Y-Stadt scheint auch damals bereits gewünscht, aber wegen *kultureller Gründe* nicht realisierbar. Welche kulturellen Gründe dies im Einzelnen sind wird nicht weiter ausgeführt. Es wird aber deutlich, dass Frau Özcan im Zuge des Interviews immer wieder Verweise auf die familiäre Situation gibt, die zumeist als *Bildungsbarrieren* zu interpretieren sind. Außerdem fällt auf, dass Frau Özcan wenige Aussagen zu den Inhalten und dem Ablauf des Studiums trifft. Auf Fragen zur Studienzeit fallen ihr vielmehr die *Rahmenbedingungen* des Studierens ein, die in der Retrospektive als belastend wahrgenommen werden und hinter denen die inhaltlichen Aspekte des Studiums zurücktreten.

In den kurzen Ausführungen zu *Studieninhalten* wird deutlich, dass die gewählte Fächerkombination biographisch mit dem Engagement der (Grundschul-)Lehrer/innen sowie mit dem eigenen Interesse für sportliche Aktivität begründet wird. Obwohl sprachliche Barrieren zu Beginn der Schulzeit bestanden haben und auch der Weg zum Handlungsfeld Sport über weite Strecken verschlossen bleibt, hält Frau Özcan an diesen biographischen Ankerpunkten fest und ist in der Lage Widerstände auf ihrem Weg zur Lehrerin zu überwinden. Dies zeugt sicherlich von Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen, die sich bei Frau Özcan trotz vielgestaltiger Hindernisse in der (Bildungs-)Biographie herausbilden. Das Fach Sport wird im Gegensatz zum Studium des Faches Deutsch als *praxisnah* und *abwechslungsreich* beschrieben. Nähere Informationen werden allerdings vorenthalten. Tiefere Einblicke gewährt Frau Özcan in Bezug auf ihre Nebentätigkeit als Erzieherin, mit der sie sich ihr Studium finanziert. Als eine der wenigen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund *und* einer Erzieherausbildung, wird sie nach einiger Zeit auch von bildungspolitischer Seite angesprochen.

Mädchen mit Migrationshintergrund

«[...] ich hab als Erzieherin noch gearbeitet in der Kinder- und Jugendarbeit - also ich habe mit Jugendlichen gearbeitet in der Jugendhilfe und mit denen in der Sporthalle auch viel Sport gemacht [...] meine Gruppe war ganz speziell für Mädchen mit Migrationshintergrund ausgerichtet - weil ich auch während meiner Ausbildung die einzige war die einen Migrationshintergrund hatte und die Stadt hat mich dann versucht etwas näher zu unterstützen dass ich in DEM Bereich mehr mache und das hab ich dann auch nach der Ausbildung weiter gemacht [...] das wurde dann auch als Projekt angesehen - und ich sollte mich im weiteren Verlauf NUR auf die Mädchen mit Migrationshintergrund fokussieren - - wobei ich das SCHADE fand weil dadurch die Teilhabe viel GERINGER wurde und - ja ich weiß gar nicht genau warum aber das war so - - also ich hab am Anfang NUR Mädchen gehabt und als ich mich dann später nur auf die Mädchen mit Migrationshintergrund fokussiert habe ehm - war MEINE Motivation auch nicht mehr ganz so groß dass ich da viel machen konnte [...]».

Frau Özcan berichtet, dass von politischer Seite großes Interesse an einer Kooperation besteht und eine Verschiebung ihres bisherigen Arbeitsschwerpunktes auf eine Sport- und Freizeitgestaltung für Mädchen *mit Migrationshintergrund* angestrebt wird. Bereits vor ihrer eigentlichen Tätigkeit als Lehrerin wird Frau Özcan also explizit mit bildungspolitischen Hoffnungen konfrontiert. Die Beschränkung

auf Mädchen mit Migrationshintergrund sieht Frau Özcan jedoch gleichsam als *Einschränkung* ihres Tätigkeitsfeldes. Die vorherige erzieherische Tätigkeit, die sich auf Mädchen unabhängig ihrer sozio-kulturellen Herkunft bezog, erscheint ihr gehaltvoller. Frau Özcan berichtet, dass durch das Einrichten einer exklusiven Sport- und Freizeitgruppe für Mädchen mit Migrationshintergrund sinkende Teilnehmerzahlen zu verzeichnen waren, die mit einer sinkenden Motivation der Leitung dieser Gruppe einherging. Die Interviewpartnerin erzählt aber weiter, dass die Arbeit auf einer freundschaftlichen Ebene stattfinden konnte, die auf einen generell guten Zugang zu den Mädchen mit Migrationshintergrund schließen lässt.

Freundinnen unter sich

«[...] also im Rahmen von Schulpraktika in der Uni war ich ja auch in der Sek I gewesen - und das hat irgendwie immer - ehm - wie soll ich das sagen? ehm - das hat immer so einen geschlossenen RAHMEN und man sieht den Lehrer auch nur als Lehrer - und ehm - in dem Jugendzentrum wo ich das dann immer angeboten habe haben mich die Mädchen nicht nur als Lehrerin gesehen - weil diese Rolle hatte ich da auch nicht - sondern eher als FREUNDIN - die sind da glaub ich schon GERNE gekommen und haben mir viele private Sachen erzählt wofür ich eigentlich kaum ZEIT hatte aber ich hab versucht die Zeit mir einfach zu nehmen dass ich dann nach der Stunde noch angeboten habe zu sprechen und ehm - das war auch immer sehr schön - aber ich hab dann den Unterschied auch schnell gemerkt WARUM sie sich im Schulsport nicht SO WOHLFÜHLEN und da dann eben so aufgegangen sind und glaub ich GERNE mitgemacht haben -».

In diesem Interviewabschnitt wird die bildungspolitisch initiierte Arbeit mit Mädchen mit Migrationshintergrund weiter ausdifferenziert. Frau Özcan zeichnet im Zuge dessen eine klare Differenzlinie zwischen der Tätigkeit eines Lehrers bzw. einer Lehrerin und der Leitung einer Freizeitgruppe. Sie berichtet von freundschaftlichen Kontakten und einem offenen Austausch, der auch nach dem angesetzten Betreuungszeitraum weitergeführt wird und in dieser Form im Kontext von Schule bislang nicht wahrgenommen werden konnte. Auffällig ist, dass Frau Özcan trotz ihrer weiterhin bestehenden Verpflichtungen zuhause und den hohen Anforderungen des Studiums bemüht ist sich genügend Zeit für die Anliegen der Gruppenteilnehmerinnen zu nehmen. Dies lässt darauf schließen, dass eigene, meist negativ besetzte Erfahrungen eines verschlossenen sportlichen Feldes ihr Engagement für Mädchen mit ähnlichen Voraussetzungen durchaus zu steigern vermag. Sie möchte den Teilnehmerinnen die Freude an Bewegung und auch an der Vermittlung von Bewegung näherbringen, womit sie allerdings auf Schwierigkeiten stößt. Der Beruf der Lehrerin ist bei Mädchen mit vornehmlich islamisch geprägtem Migrationshintergrund allem Anschein nach negativ besetzt, wie sie weiter berichtet.

Wie kann man nur Lehrerin werden wollen?

«[...] die habe gesagt OH GOTT wie KANNST du nur - also die haben das als richtig schrecklich angesehen - aber ich hab dann versucht denen zu sagen dass ich so richtig SPASS dabei habe und die konnten das aber nicht verstehen weil die den Lehrerberuf total schrecklich fanden -».

Mit den Aussagen dieser Interviewpassage spricht Frau Özcan einen Aspekt an, der in Bezug auf bildungspolitische Desiderate einer vermehrten Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund durchaus eine Rolle spielt. Frau Özcan erzählt, dass die betreuten Mädchen mit Migrationshintergrund den Lehrerberuf kritisch beurteilen und begründet dies mit bestehenden *Klischees*, die in entsprechenden Familien reproduziert werden. Frau Özcan bezeichnet ihr Studium auch deshalb als *traurig*, da die enorme Anstrengung, die unternommen werden musste, um das Studium zu absolvieren, in dem wichtigen Bezugsrahmen der Familie wenig wertgeschätzt wird. Die Klischees, die dem Ansehen deutscher Schulen und der darin tätigen Lehrkräfte schaden, finden laut Frau Özcan ihren Ausgangspunkt in islamisch geprägten Herkunftsländern, in denen die Lehrtätigkeit mit einem *schlechten Image* behaftet ist. Erst durch das eigene Lehramtsstudium konnten bestehende Vorurteile in ihrer Familie revidiert werden. Das Ansehen des Lehrberufs insgesamt zu steigern identifiziert Frau Özcan somit als zentrale Aufgabe, die durch Lehrkräfte mit migrationsspezifischen Erfahrungen durchaus vorentlastet werden kann. Darüber kann einerseits die Arbeit mit entsprechenden Schülergruppen im Unterricht erleichtert und gleichsam die gewünschte Erhöhung an Lehrkräften mit Migrationshintergrund angebahnt werden.

Image-Kampagne

«[...] ich war auch sehr traurig wenn ich das immer gehört habe - MAN gabs keinen besseren Beruf als Lehrer oder so - weil ALLE sich darunter was Leichtes vorstellen und ehm es ist so wichtig diese Arbeit auch transparent zu machen [...] ich denke wenn ich NICHT Lehrerin geworden wäre wär in meiner Familie keine Transparenz möglich weil sie immer noch diese Klischees hätten -».

Zum Ende der Studienzeit wird Frau Özcan schwanger. Das Referendariat beginnt sie dennoch, unterbricht dieses allerdings für ein Jahr der Elternzeit. Die Referendariatszeit, in der sich die Interviewpartnerin aktuell befindet, wird insgesamt als *kritische* und *anstrengende Phase* beschrieben. Auch hierin wird auf ein *ungelebtes Leben* verwiesen, das Frau Özcan das Absolvieren der zweiten Ausbildungsphase erschwert.

Das Referendariat

Zu ihrer derzeitigen Tätigkeit als Referendarin an einer kleineren Grundschule führt Frau Özcan aus:

Ich glaub ich fall' um

«[...] ich muss sagen ich hätte die Zeit letztes Jahr mit meiner Tochter noch VIEL mehr genießen sollen weil man einfach nicht WEISS wie anstrengend die Arbeit in der Schule ist und dann noch mit einem Kind also - das hab ich unterschätzt muss ich sagen - und ich bin traurig im Nachhinein dass ich mir nicht noch mehr Zeit genommen habe zuhause zu sein WEIL ich diese Arbeit erst gar nicht gesehen habe [...] da kommt so VIEL auf einmal - dass du dir denkst OH GOTT du - - fällst um - wirklich - - [...] es ist schön viel zu erfahren und auch viel zu erleben aber es ist ehm - aufgrund der ganzen Arbeit wieder so eine unschöne Zeit - also ähnlich wie auch im Studium dass so viel nebenbei ist dass man die Zeit nicht genießen kann - das ist schon traurig irgendwie -».

Auch in diesem Abschnitt kommt der Kode *traurig* zum Tragen. Ähnlich wie dies bereits zur Studienzeit extrapoliert werden konnte, kann auch die *eigentlich schöne Zeit* des Referendariats durch eine weitere Expansion an Aufgaben nicht wirklich genossen werden. Frau Özcan verweist darauf, dass die vielfältigen Aufgaben im Referendariat unterschätzt wurden und die zusätzliche Erziehungsarbeit mit dem eigenen Kind zu weitreichenden Erschöpfungserscheinungen führt. Inwiefern der familiäre Bezugsrahmen der Eltern und Geschwister hier Rückhalt bieten kann, bleibt unklar. Für die Vorbereitung von Schulstunden und die Arbeit in der Schule betont Frau Özcan jedoch vermehrt, dass einfach *wenig Zeit bleibt*. Hierbei lässt sich feststellen, dass die Entwicklung eines professionellen Selbstbildes der Frau Özcan bisweilen noch aussteht. Inwieweit sich die Arbeit mit Lerngruppen und vor allem mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund verändert, wenn sich die Konzentration von den vielfältigen Aufgaben *nebenbei* auf die Kerntätigkeit des Lehrens verschiebt, bleibt abzuwarten. Derzeit zeigt Frau Özcan im Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen jedoch einen eher unspezifischen Umgang, der durch die eigenen biographischen Erfahrungen beeinflusst ist.

Gezielte Hilfestellungen (?)

«[...] ja [ich kann] gezielter helfen weil ich eben das machen kann was mit mir auch gemacht wurde - - ich hab damals einfach mitgemacht und das hat mir geholfen mich in das Klassengeschehen zu integrieren und ich mach das jetzt nicht anders - [...] es bringt nicht so viel den Kindern das zu zeigen oder mach das und das und das - sondern ich glaub die Kindern kommen dann irgendwann selber mit und ich - lass die einfach nur mitmachen -».

Frau Özcan beweist mit den Aussagen dieses Interviewausschnittes eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund; ganz im Gegensatz zu der eher defizitären Sichtweise des Herrn Bouarabi. Während die Inhalte des ersten Interviews auf generelle Schwierigkeiten im Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen schließen lassen, die Herr Bouarabi vornehmlich an individuellen Faktoren festmacht, so sieht Frau Özcan eine Art *natürliches Integrationspotenzial* in ihren Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Dieses Potenzial zur Entfaltung zu bringen bedarf ihren Aussagen zufolge kaum Unterstützung von außen. Die Partizipation dieser Schülerklientel am Regelunterricht reicht demnach aus, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu initiieren. Auch im Sportunterricht versucht Frau Özcan Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den Regelunterricht zu integrieren und lässt den Heranwachsenden Zeit selbst in die Lerngruppe zu finden: «ich denke wenn die dann sel-

ber BEREIT sind - so wie ich es auch war - dann beteiligen sie sich schon von selbst mit» (vgl. Transkript II, E 152). Frau Özcan neigt somit dazu eigene Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale auf Schüler/innen mit ähnlichen Voraussetzungen zu projizieren. Obwohl diese Herangehensweise zunächst unspezifisch erscheint, so werden auch weiterhin Fremdzuschreibungen an Frau Özcan herangetragen. Frau Özcan berichtet von einer Seminarleiterin, die die Interviewpartnerin gern an einer Schule mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund einsetzen würde.

Fremdzuschreibungen

«[...] ich hab letztens aber mit meiner Seminarleiterin gesprochen die meinte DU bist hier falsch aufgehoben -- das hat mich dann so schockiert weil sie meinte - du gehörst eigentlich an eine Schule wo viele Menschen mit Migrationshintergrund sind damit du denen das einfach transparent machen kannst weil sie selbst von einer Schule kommt wo einfach 99,99% der Schüler einen Migrationshintergrund haben und sie meint DU würdest mir eine große Hilfe sein -».

Frau Özcan hingegen versteht diese pauschalisierende Zuschreibung kaum und erklärt:

Ich weiß es doch auch nicht!

«[...] also ich weiß nicht was die Arbeit an so einer Schule wirklich ausmacht wo so ein hoher Anteil an Migrationshintergrund an Kinder mit Migrationshintergrund sind [...]».

In der frühen Phase der Lehrtätigkeit scheint Frau Özcan bisweilen mit den von außen an sie herangetragenen Hoffnungen überfordert. Bislang scheint ihr ein eigenes Konzept zum Umgang mit kultureller Heterogenität zu fehlen; sehr wohl nimmt sie jedoch eine positive Grundhaltung gegenüber der oft problematisch wahrgenommenen Schülergruppe mit Migrationshintergrund ein. Für den Umgang mit entsprechenden Eltern sieht Frau Özcan sich hingegen geeignet, um Wissenslücken auszuleuchten und die formalen Anforderungen von Schule transparenter zu machen. Dies macht sie vor allem an ihren eigenen integrationsspezifischen Erfahrungen und der Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen fest. In den Ausführungen bleibt sie jedoch stets zurückhaltend, was wohl auch auf bislang wenige Erfahrungen in diesem Bereich rekurriert. Abschließend bleibt zu bemerken, dass im Kontext ihrer Referendariatschule bislang keinerlei Maßnahmen ergriffen wurden, um die positive Einstellung zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund und die angenommenen Wirkungen in der Elternarbeit weiter zu fördern und darüber zu einer *spezifischeren Arbeitsweise* mit kulturell-heterogenen Lerngruppen beizutragen. Ein weitergehender Austausch ist dabei von Frau Özcan sehr wohl gewünscht, was sich in den interessierten Äußerungen zu *Netzwerken für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund* widerspiegelt. Allerdings betont die Interviewpartnerin, dass ein Austausch zur Arbeit in kulturell-heterogenen Klassen nicht nur Lehrkräfte mit Migrationshintergrund betreffen, sondern für alle Lehrkräfte unabhängig von ihrer soziokulturellen Verwurzelung geöffnet werden sollte, gerade um Schwierigkeiten in der Arbeit mit Eltern stärker absorbieren zu können.

4.2.4 Analytische Abstraktion

Das Interview mit Frau Özcan fördert im Hinblick auf die Ausführungen des Herrn Bouarabi und in Bezug auf die Inhalte des theoretischen Rahmens weitergehende Erkenntnisse zutage. Neben einigen Gemeinsamkeiten, sind es vor allem die Differenzen der beiden biographischen Fallporträts, die ins Auge fallen. Frau Özcan gehört als angehende Lehrerin mit türkischem Migrationshintergrund für das Fach Sport bislang zu einer deutlichen Minderheit in deutschen Lehrerkollegien. Im Gegensatz zu Herrn Bouarabi ist der Migrationshintergrund der Frau Özcan stärker durch migrations- und integrationsspezifische Erfahrungen geprägt, die zu einem veränderten Lebensverlauf und divergenten Ansichten im Hinblick auf die Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen beitragen. Gleichsam lässt sich aber feststellen, dass auch Frau Özcan in ihren Ansichten stark von biographischen Erfahrungen beeinflusst wird.

Frau Özcan immigriert in früher Kindheit gemeinsam mit ihrer Familie nach Deutschland und beginnt ohne sprachliche und institutionelle Vorkenntnisse ihre Schulzeit. Während ihres Bildungsganges erfährt sie weitreichende Unterstützung seitens der Lehrkräfte, welche sie in ihrer Beziehung zu Bildung fördern und gar zu dem Wunsch beitragen, selbst Lehrerin werden zu wollen. Sportliches Tun fasziniert Frau Özcan ebenfalls früh; woher diese Faszination stammt bleibt unklar. Deutlich geworden ist indes, dass Frau Özcan – ganz im Gegensatz zum ersten Interviewpartner – kaum Zugang zum Feld des Sports

erhält. Über eine Art Heimlichtuerei gelingt es ihr temporären Kontakt zum Vereinssport herzustellen, der ihr jedoch aufgrund ihrer familiären Rolle sogleich wieder abgesprochen wird. Auch der Zugang zum Schulsport ist aufgrund kulturell divergenter Ansichten des Vaters teilweise erschwert. Obwohl Frau Özcan weitergehende Bildungsaspirationen aufweist und diese auch von ihren Lehrer/innen gesehen werden, so wirkt der familiäre Bezugsrahmen zu stark, als dass eine höhere Schulbildung für sie in Frage kommt. Erst mit dem Ausgang in die Ausbildung zur Erzieherin nimmt sie selbst eine Unterforderung und somit ihr eigenes Potenzial verstärkt wahr. Diese Erkenntnis, gepaart mit Ausbildungserfahrungen in der Türkei, differenziert in der Folge den Wunsch ein Lehramtsstudium in Deutschland zu beginnen und ihren Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik zu verorten weiter aus. Hierbei lassen sich auch Bezüge zu Erfahrungen der frühen Kindheit auf dem Lande herstellen, welche positiv konnotiert werden und zu einer Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft beitragen. Die Eltern können ihr während ihres bisherigen Lebensweges aufgrund mangelnder Kenntnisse über die deutsche Schul- und Berufslandschaft wenig direkte Hilfe anbieten und stellen sich zeitweise gegen den Wunsch ihrer Tochter, den in der Türkei schlecht angesehenen Beruf der Lehrerin aufzunehmen. Auch zu Zeiten des Studiums verhindern kulturelle und familiäre Gründe ein Ankommen bzw. Aufgehen in den Studienstrukturen, weshalb immer wieder auf ein *ungelebtes Leben* verwiesen wird. Diese Aspekte unterscheiden sich klar von den Aussagen von Herrn Bouarabi. Trotz der frühen Phase der Lehrtätigkeit von Frau Özcan, zeigen sich zudem weitergehende Fremdzuschreibungen von bildungspolitischer und schulischer Seite, als dies bei Herrn Bouarabi zu identifizieren ist. Diese Zuschreibungen heben auf eine positiv assoziierte Arbeit mit kulturell-heterogenen Lerngruppen und insbesondere auf einen verbesserten Zugang zu Mädchen mit (islamischem) Migrationshintergrund ab. Die Erwartungshaltungen verschiedener Akteure scheinen Frau Özcan präsent, jedoch fehlt ihr bislang eine eindeutige Strategie der Erfüllung dieser Hoffnungen. Weiterhin berichtet Frau Özcan von vielfältigen Aufgaben, die sie *nebenbei* zu erledigen hat und die ihr bei der Ausbildung eines professionellen Selbstbildes bislang hinderlich erscheinen. Für die Arbeit mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund zeigt sie im Fach Sport auch deshalb eine eher unspezifische Herangehensweise, die durch eigene biographische Erfahrungen eingefärbt ist. Es zeigt sich, dass Frau Özcan zwar eine positive Grundhaltung gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund einnimmt und dieser Schülerklientel ein *natürliches Integrationspotenzial* zuschreibt. Jedoch rekuriert diese Annahme vornehmlich auf ihre eigene Bildungsbiographie, die durch insgesamt wenig Diskriminierung geprägt war. Frau Özcan versucht ihre Schüler/innen am Regelunterricht partizipieren zu lassen und erkennt sich gewissermaßen in einigen ihrer Schüler/innen selbst wieder. Um das Integrationspotenzial der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu entfalten, bedarf es gemäß der Aussagen von Frau Özcan somit keiner großen Unterstützungsambitionen. Für die Arbeit mit entsprechenden Eltern identifiziert Frau Özcan hingegen durchaus Konfliktpotenzial. Ähnlich der Argumentation des Herrn Bouarabi, ist auch für Frau Özcan eine Elternarbeit, die schulische Anforderungen transparent macht und den Stellenwert von Bildung extrapoliert eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften. Sie selbst sieht sich hierbei jedoch stärker als Herr Bouarabi in einer Multiplikatorenfunktion und prognostiziert sich – wenn auch vorsichtig – einen guten Zugang zu Eltern aus Migrantenfamilien. Um diese Arbeit weiterführen zu können, wünscht sie sich einen Austausch zu Kolleg/innen. Diesen Austausch sieht sie als besonders gewinnbringend, wenn Lehrkräfte mit unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen dabei zusammenkommen; nicht nur die exklusive Klientel der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Dies geht vermutlich auch mit der teilweise als überfordernd beschriebenen Arbeit in der Schule einher, die durch bildungspolitische Erwartungen zusätzlich erschwert wird. Die Aufgabe einen angemessenen Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen zu finden, sieht Frau Özcan abschließend nicht nur auf Seiten der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, sondern als Aufgabe aller Lehrer/innen bzw. der Institution Schule als Ganzes.

Die Erkenntnisse des theoretischen Rahmens und der biographischen Fallporträts sollen nun in einem abschließenden Fazit zusammengetragen und im Hinblick auf die eingangs erwähnten Forschungsfragen bewertet werden.

5. Fazit und sportpädagogischer Ausblick

Betrachtet man die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, so ist es durchaus angebracht von einer *Einwanderungsgesellschaft* zu sprechen. Dies resultiert zwangsläufig in der Frage, wie gesellschaftlich relevante Lebensbereiche den zunehmend multikulturell geprägten Rahmenbedingungen adäquat angepasst werden können. Dem Bereich der Bildungsinstitution Schule kommt in diesem Anpassungsprozess sicherlich eine Schlüsselrolle zu. Im Rahmen von Unterricht und Schule werden Schüler/innen im Idealfall mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert und zu mündigen Bürgern ausgebildet, die in der Lage sind sich angemessen zu orientieren und sich in die gegebenen sozialen Strukturen einzufinden. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn alle Personengruppen – unabhängig von ihren sozio-kulturellen Voraussetzungen – gleiche Chancen auf Bildungserfolg haben und gemäß ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht beurteilt werden. Dies scheint trotz großer Bemühungen bislang jedoch nur formal der Fall zu sein. Tatsächlich finden sich Statistiken, die vor allem auf eine Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund schließen lassen. Danach schneiden Nachkommen der sogenannten *Gastarbeiter-Generation* überdurchschnittlich schlecht im deutschen Bildungssystem ab, was durch die selektive Funktion von Schule auch die künftigen beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten beeinträchtigt und darüber droht sich weiter zu reproduzieren. Erklärungsansätze, die versuchen entsprechende diskriminierende Mechanismen sichtbar zu machen, kommen äußerst zahlreich und vielfältig daher. Neben institutionellen Effekten werden hierbei individuelle Faktoren berücksichtigt, die gleichsam Ansatzpunkte für Lösungsstrategien offenlegen. Die empirische Fundierung einiger Theorien ist jedoch als fragwürdig zu benennen, weshalb auch künftig Forschungsbemühungen in diesem Feld wünschenswert sind. Ziel der vorliegenden Arbeit war es einen empirischen Beitrag zu bereits angestrebten bildungspolitischen Lösungsversuchen in diesem Bereich zu leisten. Speziell handelt es sich hierbei um die Forderung einer sukzessiven Erhöhung der Anzahl an Lehrkräften mit Migrationshintergrund in deutschen Lehrerzimmern und die Annahme, der Sport könne für sich besondere ethnisch-integrative Wirkungen entfalten. Diese politisch motivierten Wirkungshoffnungen sind in Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund gewissermaßen vereint; sie scheinen eine Art *Doppelfunktion* bekleiden zu können. Umso überraschender ist es, dass empirische Ergebnisse zu diesen Lehrkräften bislang kaum in der einschlägigen Literatur auszumachen sind. Vielmehr wird pauschalisierend davon ausgegangen, dass Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund durch biographisch erworbene, interkulturelle Kompetenzen den Schieflagen des Bildungswesens begegnen können und der Sport als eine Art natürlicher Integrationsmotor zu weiteren integrativen Effekten beitragen kann. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz ist jedoch alles andere als abgeschlossen. Das empirische Fundament dieses theoretischen Konstrukts ist durchaus wacklig; kritische Stimmen nehmen sich regelmäßig gegenseitig den Wind aus den Segeln. Es scheint besonders die unabdingbare Anerkennung der Dynamik des Begriffs zu sein, die zu definitorischen Verwässerungen beiträgt. Das hier dargelegte Modell versucht diese Unklarheiten zu präzisieren ohne dabei der Unabgeschlossenheit und Dynamik entgegenzustehen. Inwiefern diese Bemühungen auch nach der Darstellung der empirischen Ergebnisse haltbar sind, wird im folgenden Abschnitt bewertet. Zuvor muss jedoch festgestellt werden, dass auch die natürliche Integrationswirkung von Sport keinesfalls als Selbstläufer zu bezeichnen ist. Gut ausgebildete bzw. interkulturell kompetente Lehrkräfte scheinen auch in diesem Feld von Nöten, um die Chancen interkultureller Verständigung durch Sport zu realisieren. Die Grundpfeiler der bildungspolitisch initiierten Wirkungshoffnungen für Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund sind somit nicht zur Gänze tragfähig, was die Relevanz der vorliegenden Arbeit unterstreicht. Anknüpfend an neuere – und gleichsam allgemeinere – Ergebnisse zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund, stellte sich somit die Frage, wie Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre schulische Realität konstruieren und ob diese Lehrerklientel tatsächlich interkulturelle Kompetenzen mitbringt, die die schulische Arbeit und die Integrationspotenziale des Schulsports positiv beeinflussen können.

Zunächst ist festzuhalten, dass allein die Suche nach Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund ein Abenteuer für sich darstellt. Die kulturelle Unausgewogenheit der Lehrerkollegien in Deutschland insgesamt scheint auch bzw. besonders für das Fach Sport akut zu sein. Ebenfalls ist die Definition des

Begriffs Migrationshintergrund sehr breit ausgelegt, weshalb hierunter Personengruppen mit höchst unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen und persönlichen Attributen fallen, wie die kontrastive Falldarstellung eindrücklich zeigen konnte. Denn das Interview mit Herrn Bouarabi beweist, dass das Vorhandensein eines formalen Migrationshintergrundes nicht zwangsläufig mit integrations-, geschweige denn migrationsspezifischen Erfahrungen verbunden sein muss. Somit besteht sicherlich keine *eindeutige Gruppe an Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Je nach kultureller Vorprägung und Sozialisation im Herkunfts- oder Aufnahmeland ist vielmehr von jeweils unterschiedlichen Konstruktionen des schulischen und schulsportlichen Alltags auszugehen. Ähnlich wie dies Volkmann (2008) zeigen konnte, finden biographische Erfahrungen ihren Niederschlag im pädagogischen Agieren von Lehrkräften, das dementsprechend eine breite Varianz aufweist. Auch in der empirischen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Interviews konnte dieser Umstand gezeigt werden. Die Erfahrungen beider Lehrkräfte beeinflussen die Art der Lehrtätigkeit in hohem Maße. Gleichsam ist der Migrationshintergrund aber nicht automatisch mit einem kompetenten Umgang mit kulturell-heterogenen Lerngruppen vereinbar. Herr Bouarabi kann stellvertretend als eine Sportlehrkraft mit Migrationshintergrund benannt werden, die selbst mit wenig ethnisch-diskriminierenden Effekten konfrontiert war und somit nicht unbedingt einen sensiblen Umgang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu zeigen imstande ist. Der Interviewpartner weist gar gegenteilige Tendenzen auf, indem er die Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus einer eher defizitären Sichtweise beurteilt. Auch differenziert Herr Bouarabi nach dem Geschlecht und zeigt somit ähnlich problematische Ansätze, wie sie bereits die Studie von Grimminger (2009) ausweist. Doch auch das Vorhandensein migrationsspezifischer Erfahrungen ist nicht automatisch mit einem interkulturell kompetenten Agieren vor Sportlerngruppen verbunden, wie das Interview mit der türkischstämmigen Lehrerin Frau Özcan zeigen konnte. Obwohl in diesem Interview eine positive Grundhaltung gegenüber kulturell-heterogenen Lerngruppen auszumachen ist, zeigt die Interviewpartnerin in der frühen Phase ihrer Lehrtätigkeit eine bislang unspezifische Umgangsweise mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In der Arbeit mit dieser Schülerklientel leuchten immer wieder biographische Rückbezüge zur eigenen Person auf, die weitergehende Unterstützungsambitionen obsolet erscheinen lassen. Auch wenn migrations- und integrationsspezifische Erfahrungen vorhanden sind, ist es die *Art von* und der *individuelle Umgang mit* diesen Erfahrungen, der als ausschlaggebend für das pädagogische Handeln identifiziert werden kann. Als ein erstes Ergebnis kann somit festgehalten werden, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig einen interkulturell kompetenten Umgang im schulsportlichen Kontext aufweisen, was die grundlegende Forschungsfrage bereits zu großen Teilen beantwortet. Die zahlreichen Impulse des empirischen Teils lassen aber darüber hinaus Ergebnisse erkennen, die nicht vorenthalten werden sollen.

Es lässt sich weiterhin feststellen, dass die angenommenen Bildungsbarrieren des Herrn Bouarabi in Bezug auf familiäre Strukturen von islamisch geprägten Haushalten tatsächlich ihre Berechtigung besitzen. Frau Özcan sieht sich vielfältigen Verpflichtungen im elterlichen Haushalt gegenüber, die ihr das persönliche Verorten innerhalb ihrer Interessensgebiete erschweren. Auch ist sie mit eher undurchsichtigen kulturellen Zuschreibungen des Vaters konfrontiert, die den schulischen Alltag verkomplizieren. Die ohnehin geringen Kenntnisse der Eltern über die deutsche Bildungslandschaft werden deshalb teilweise bewusst reproduziert, indem Informationen zurückgehalten werden. Daneben scheint deutschen Schulen und der darin tätigen Lehrkräfte in einigen Familien ein schlechtes Image anzuhäften. Sozio-affektive Wirkungshoffnungen, die auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund projiziert werden, laufen Gefahr durch derartige Klischees aufgezehrt zu werden. Denn Lehrkräfte mit Migrationshintergrund können nicht als Vorbild fungieren, wenn sie für den Stellenwert von Bildung über einen Beruf werben, der bei entsprechenden Schüler/innen schlecht angesehen ist. Resultativ kommt einer *angepassten Elternarbeit* tatsächlich eine große Bedeutung zu. Jedoch lassen sich auch für diesen Bereich keine eindeutigen empirischen Ergebnisse ausmachen, die für die vermehrte Rekrutierung von Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund sprechen. Für Herrn Bouarabi ist der Kontakt zu Eltern aus Migrantenfamilien durch gegensätzliche Interessenslagen geprägt, die ihm einen erfolgreichen Zugang nur selten möglich machen. Frau Özcan schreibt sich selbst zwar eine weitergehende Multiplikatorenfunktion zu, kann diese bislang jedoch nicht zur Gänze umsetzen, auch da ihr das schulische Umfeld in dieser Aufgabe wenig Unterstützung anbietet.

Für die Wirkungshoffnungen, die an das Feld des Sports und des Sportunterrichts herangetragen werden, lassen sich ebenso Ergebnisse formulieren. So zeigt sich das Fach Sport für Herrn Bouarabi bereits seit der Referendariatszeit als besonders belastend. Gerade ethnisch bedingte Problematiken scheinen ihn regelmäßig zu überfordern. Den Ausgangspunkt dieser Probleme sieht er vornehmlich in den familiären Strukturen islamischer Migrantenfamilien. Dass hier tatsächlich Hindernisse produziert werden können, beweisen die Aussagen von Frau Özcan. Obwohl Herr Bouarabi mit einem vielseitigen, schülerorientierten Sportunterricht aussichtsreiche Ansätze zum Abbau solcher Problemstellungen erkennen lässt, so fehlt ihm – wie auch Frau Özcan – eine grundlegende *Strategie* im Umgang mit derartigen Konflikten. Sport in der Schule kann also nicht *per se* als integratives Geschehen interpretiert werden und auch Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund sehen sich subjektiv empfundenen, unlösbaren Problemen in diesem Feld gegenüber, die teilweise gar schwerer wiegen als in anderen Fächern.

Um den Schieflagen im deutschen Bildungssystem begegnen zu können und die durchaus vorhandenen integrativen Potenziale von Schulsport zu entfalten, reicht es demnach nicht aus sich auf die exklusive Lehrerschaft mit Migrationshintergrund und die angenommenen interkulturellen Kompetenzen zu beschränken. Derartig einseitige, kulturalisierende Annahmen laufen Gefahr eine überfordernde Erwartungshaltung an diese Lehrkräfte heranzutragen. Abschließend verschiebt sich somit die Diskussion eher in eine *institutionell-systemische* Richtung. Individuelle migrations- und integrationsspezifische Erfahrungen von Lehrkräften führen nicht automatisch zu einem erweiterten interkulturellen Kompetenzprofil; vielmehr erscheint es notwendig die individuelle Ebene zu abstrahieren und Lehrkräften mit Migrationshintergrund ihre Erfahrungen reflexiv zu vergegenwärtigen, um daraus *Handlungsstrategien* abzuleiten. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz sollte dafür in der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Die spezifischen Erfahrungen dieser Lehrkräfte sind nicht mit Kompetenzen, sondern eher mit *Ressourcen* zu beschreiben, die einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen. Die umfangreiche Sportsozialisation und die schülerorientierten Ideen für Sportunterricht des Herrn Bouarabi sowie die Mehrsprachigkeit und die grundlegend positive Einstellung gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund von Frau Özcan, bilden *wertvolle Ressourcen* für die Ausbildung eines kompetenten Umgangs mit kulturell-heterogenen Lerngruppen. Von allein scheinen diese aber nicht unbedingt in eine Performanz überführt werden zu können. Auch das Modell der interkulturellen Lehrkompetenz muss demnach um den Faktor expliziter Vergegenwärtigungsprozesse ergänzt werden, um derartige Ressourcen zu Handlungsstrategien in der pädagogischen Arbeit überführen zu können. Dazu bedarf es bereits in der Sportlehrer/innenausbildung einer fundierten Thematisierung von gelingendem Sportunterricht in der multiethnischen Gesellschaft und einer angemessenen Vorbereitung auf den künftigen schulischen Alltag. Die Entwicklung migrationspädagogischer Lehrmodelle zum Umgang mit kulturell-heterogenen (Sport-)Lerngruppen kann demnach als eine wichtige zukünftige Aufgabe identifiziert werden. Hierfür wird eine weitergehende interdisziplinäre Forschung benötigt, deren Ergebnisse sukzessive in die Lehrer/innenausbildung und in eine pluralitätsorientierte Schulentwicklung implementiert werden sollten. Denn bislang zeigen sich sowohl die bildungspolitischen Desiderate zu Sportlehrkräften mit Migrationshintergrund, als auch das pädagogische Agieren derselben als zu wenig fundiert bzw. zu *unspezifisch*. Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen für eine weitergehende Beschäftigung mit der Thematik aber durchaus geeignete Ansatzpunkte erkennen, die es gilt durch weitere qualitative und quantitative Forschung abzusichern und zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Adolph, H.** (1986). Sport als Integrationsmöglichkeit ausländischer Mitbürger. In: Sportunterricht, 35, S. 126–133.
- Auernheimer, G.** (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer (Hrsg.). Interkulturelle Studien. Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, G.** (1993). Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Bellenberg, G. & Weegen, M.** (2010). Integration durch Bildungseliten: Studienbedingungen von Studierenden mit türkischem oder arabischen Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Unveröffentl. Projektbericht.
- Bender-Szymanski, D.** (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: G. Auernheimer (Hrsg.). Interkulturelle Studien. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bennett, C. I.** (2001). Research on racial issues in American higher education. In: J. A. Banks & C. A. McGee (Hrsg.). Handbook of research on multicultural education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bertelsmann Stiftung** (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Zugriff am 23.05.2014 unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf.
- Böck, F.** (1986). Sport ohne Grenzen – Praxis der sozialen Integration ausländischer Migrantenkinder. In: Sportunterricht, 35, S. 49–56.
- Bräu, K. et al.** (2012). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. E. & Good, T. L.** (1986). Teacher behavior and student achievement. In: M. C. Wittrock (Hrsg.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.
- Bröskamp, B.** (1994). Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** (2010). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Handlungsempfehlungen zum Netzwerkausbau. Zugriff am 24.05.2014 unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/lehrkrmighigru_handlungsempf.pdf;jsessionid=47F8D6A3CB081766C4D73777C0183DE3.1_cid361?__blob=publicationFile.
- Bundesregierung** (2012). Aktionsplan Integration. Zugriff am 24.05.2014 unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe. Zugriff am 14.05.2014 unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2005). Von der Gastarbeiter-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. Zugriff am 27.04.2014 unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=all>.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2012). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Zugriff am 24.04.2014 unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>.
- Carmichael, S. & Hamilton, C.** (1967). Black Power. The Politics of Liberation in America. London: Penguin.
- Dausien, B.** (1996). Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung** (2012). Bildungsbericht. Teil H – Migration. Zugriff am 07.05.2014 unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203>.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung** (2006). Bildungsbericht. Teil H – Migration. Zugriff am 13.05.2014 unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=4331>.
- Diefenbach, H.** (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diefenbach, H.** (2009). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, R. (2009). Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H. & Aulinger, J.** (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: R. Becker (Hrsg.). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag.
- Duden** (2014). Identität. Zugriff am 25.05.2014 unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>.

- E**ichler, G. (1997). Das «Fremde» erspielen. Anregungen zur Gestaltung interkulturellen Lernens im Sportunterricht. In: *Bewegungserziehung*, 51, S. 18–21.
- E**rdmann, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die interkulturelle Bewegungserziehung. In: R. Erdmann (Hrsg.). *Interkulturelle Bewegungserziehung*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- F**eagin, C. & Clairece, B. (1978). *Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism*. Malaba: Krieger Publishing.
- F**elden, H. v. (2008). *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- F**enwick, L. T. (2001). *Patterns of excellence. Policy perspectives on diversity in teaching and school leadership*. Atlanta: SEF.
- G**eorgi, V. B., Ackermann, L. & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- G**ieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In: W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenz und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- G**linka, H.-J. (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim: Juventa.
- G**ogolin, I. (2001). Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schulen. Hamburg: Mimeo.
- G**omolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- G**omolla, M. (2010). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. Zugriff am 03.05.2014 unter: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2wCL8t4G4igJ:neras.de/pdf/Institutionelle_Diskriminierung_im_Bildungs_und_Erziehungssystem.pdf+institutionelle+diskriminierung&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESjbxZHjU6WNVA4dmZxWEDWbt7P7cL6Ovd6wC_6OVKB36DR5TWjAQwnyMCI_oV9x.
- G**rimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzeptes*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- H**annerz, U. (1996). «Kultur» in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. In: W. Kaschuba (Hrsg.). *Kulturen – Identitäten – Diskurse. Theorien und Perspektiven Europäischer Ethnologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- H**ellpap, D. (2007). *Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität*. Frankfurt am Main: IKO.
- H**uh, Y.-S. (2012). *Interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung. Problemstellungen, Grundlagen, Vermittlungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- K**arasoglu, Y. (2000). *Religiöse Orientierung und Erziehungsvorstellungen: Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramtsstudentinnen im Ruhrgebiet*. Frankfurt am Main: IKO.
- M**inisterium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Fortschreibung des Handlungskonzepts*. Zugriff am 23.05.2014 unter: www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept.pdf.
- N**auck, B. (2011). Kulturelles Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: R. Becker (Hrsg.). *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- O**ECD (2000). *Program for International Student Assessment (PISA)*. OECD: Pisa.
- O**gbu, J. U. (2001). *Understanding cultural diversity and learning*. In: J. A. Banks & C. A. McGee (Hrsg.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O**ver, U. (2012). *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Münster: Waxmann.
- P**ole, C. (1999). Black Teachers giving Voice: Choosing and Experiencing Teaching. *Teacher Development*, 3, S. 313–328.
- R**endtorff, B. & Burckhart, S. (2008). *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- R**otter, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, S. 205–221.
- S**arrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- S**ass, I. (2000). *Interkulturelles Lernen im Schulsport*. In: E. Balz & P. Neumann (Hrsg.). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. Hamburg: Czwilina.

- Schofield, J. W. (2006). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: M. Gomolla & Fürstenau, S. (Hrsg.). Migration und Schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Solomon, P. R. (1997). Race, Role Modeling and Representation in Teacher Education and Teaching. *Canadian Journal of Education*, 22, S. 395–410.
- Sonnenschein, W. (1999). Assimilation versus Ethnizität – Sport und gesellschaftliche Integration ausländischer Mitbürger. In: R. Erdmann (Hrsg.). Interkulturelle Bewegungserziehung. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In: J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz. Stuttgart: Metzler.
- T**agesschau (2013). Mit Kopftuch in Parlament. Zugriff am 15.06.2014 unter: <http://www.tagesschau.de/ausland/ankara154.html>.
- Tepecik, E. (2011). Bildungserfolg mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit. Ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In: R. Erdmann (Hrsg.). Interkulturelle Bewegungserziehung. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14, S. 137–221.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag.
- V**olkmann, V. (2008). Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS Verlag.
- Z**acharias, W. (1997). Spielkultur und Sport. In: *Bewegungserziehung*, 51, S. 7–10.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 (vgl. Bildungsbericht, 2000). . . .	6
Abb. 1: Erklärungsansätze zu ethnisch bedingter Benachteiligung im deutschen Schulsystem (Diefenbach, 2010)	8
Abb. 2: Integration und Sport (eigene Darstellung)	23
Abb. 3: Interkulturelle Lehrkompetenz in der Schule (nach Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).	25

Anhang

Transkriptionsnotation

(vgl. insgesamt Dausien, 1996)

-	Kurze Pause
(P/sec)	Längere Pause mit Angabe der Dauer in Sekunden
?	Frageintonation
Unterstreichung	Empathische Betonung eines Wortes
Abbru_	Wort- und Satzabbruch
[...]	Auslassung
HERVORHEBUNG	Betonung eines Wortes durch besonders deutliches Artikulieren
(lacht)	Emotionale Äußerung des Interviewpartners
/((lachend))/	Notierung einer kommentierten Passage
I	Interviewer
E	Expert_in